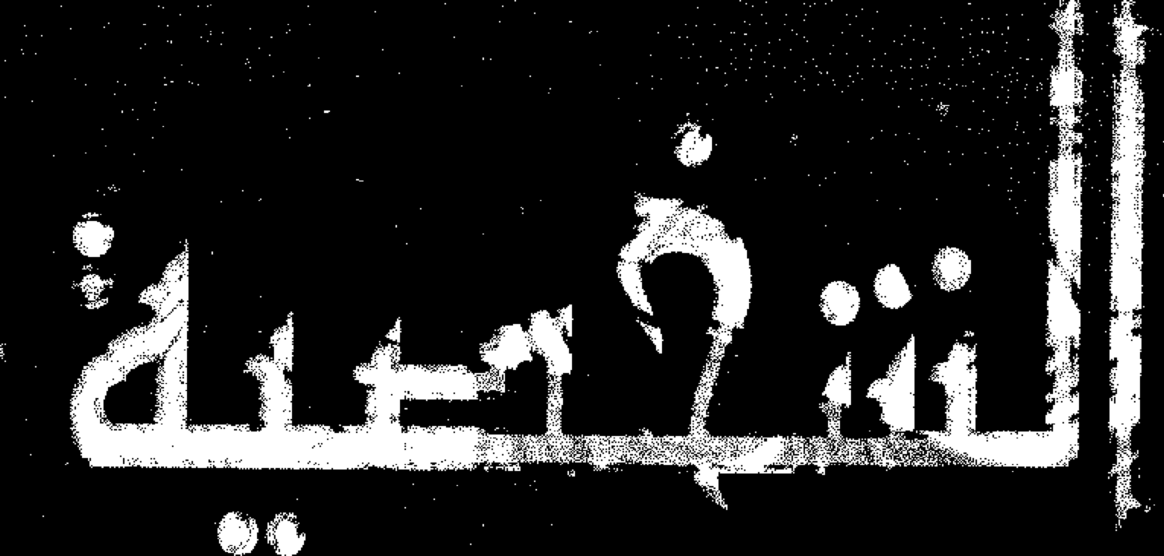
د. توما جورج خوري



مفهومها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلّم

الشخصية

الطبعة الأولى

١٤١٧هـ ـ 1996م



بيروت ـ الحمرا ـ شارع اميل اده ـ بناية سلام

هاتف : 802296- 802407- 802428

ص. ب : 113/ 6311 ـ بيروت ـ لبنان

تلكس 20680- 21665 LE MAJD

د. توما جورج خوري

الشخصية

مقوماتها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلُّم

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع

اهداء

إلى رفيقة دربي وعمري

أهدي هذا الكتاب

مقدمة

موضوع الشخصية من أعقد الموضوعات التي أهملها علماء النفس بينما كانت محل اهتمام علماء الطب العقلي وأصحاب مدرسة التحليل النفسي وكانت اهتماماتهم توجه إلى دراسة الحالات الفردية، وهذه الدراسة لا تؤدي في النهاية إلى تكوين النظريات العامة. أما الاتجاهات الحديثة في الدراسات السيكولوجية فتولي دراسة الشخصية اهتماماً بالغاً لدرجة أنها أصبحت مادة مستقلة بين مناهج الدراسات النفسية حيث تشمل الدراسات الجوانب المختلفة للشخصية وكيفية نموها، والعوامل المؤثرة فيها، وكيفية قياسها، والنظريات المختلفة التي وضعت لدراستها وتفسيرها. وقديماً كان العلماء يهتمون بالمظاهر الخارجية للشخصية وما يترتب عليها من سلوك معين يؤثر على الأفراد الآخرين، وتجاهلوا المظاهر الداخلية للشخصية التي تتضمن اتجاهات الفرد ودوافعه وقيمه. وغير ذلك من السمات التي لا تظهر إلاّ في السلوك الخارجي بصورة مباشرة.

ومثل هذا المفهوم غير كاف لمعرفة الشخصية معرفة دقيقة نظراً لاعتماده على أحكام الأفراد الآخرين المتأثرين بالسلوك الخارجي للفرد والذين تختلف أحكامهم من فرد إلى آخر.

أما المفهوم الآخر للشخصية فهو الذي يراها وحدة معقدة في طبيعتها، لا يمكن تحليلها، وهذا ما يرفضه العلماء لأنه يجعل من الشخصية شيئاً غامضاً في عالم الغيب ويرون أن مثل هذا المفهوم لا يعود علينا بأي فائدة عملية.

وهناك الكثير من الصعوبات التي تقف في سبيل تحديد مفهوم دقيق للشخصية من ذلك أن العمليات التي تقوم بها الشخصية تتكامل وتتوحد بطريقة غير معروفة للملاحظ الخارجي، ومن ثم فلا يمكن معرفتها إلا باستخدام منهج الاستبطان Introspection حيث تشوبه عيوب كثيرة، فضلاً عن تداخل العمليات التي تقوم بها الشخصية وعن اتصالها بشكل مستمر مما يصعب معه

فصل هذه العمليات الواحدة عن الأخرى.

ومن هنا يمكن القول بأن الشخصية هي ذلك التنظيم الفريد لاستعدادات الشخص للسلوك في المواقف المختلفة. ومن الجدير ذكره أن هذا التنظيم يتم في مجال المخ، ومكونات الشخصية والعمليات التي تصل إلى المخ عن طريق الأعصاب المستقبلة. وهذا يبين لنا أن السمات النفسية في الشخصية متصلة تماماً ولا تؤثر في السلوك منفردة. وإذا ما تفككت هذه السمات اضطربت الشخصية وأصبحت منحرفة وهذا التنظيم الدقيق هو الذي يجعل قياس سمات الشخصية أمراً صعباً.

ودراسة الشخصية كما تقدم هي من الموضوعات الشيقة في علم النفس لأن النظرة الكلية للكائن الانساني الحي أكثر تشويقاً إذا ما قورنت بموضوعات مثل الاحساس، والادراك، والتمييز وسواها. لذلك فإننا في دراسة الشخصية ندرس كل ذلك ولكن في ضوء كلٍ موحد هو الشخصية. فمن دراسة الشخصية يمكنَ دراسة جميع موضوعات علم النفس.

ونظراً لارتباط التعلُّم بالشخصية والسلوك كان لا بد من دراسة هذا الموضوع ولو بشيء من التفصيل لتفهُّم تلك العلاقة وأثرها على الفرد والمجتمع. لذلك تطرق الكتاب إلى عملية التعلم عبر نظرياتها المختلفة كي يفي الموضوع حقه.

المؤلف

الفصل الأول

الوراثة والبيئة

لا بُد لنا ونحن نتحدث عن السلوك والشخصية من أن نُعرّج قليلاً إلى الوراثة والبيئة نظراً لارتباطهما الوثيق بموضوع البحث ولأن السمات النفسية تعود في بعضها إلى الوراثة وفي بعضها الآخر إلى البيئة. لذلك سنتحدث عن كل من الوراثة والبيئة.

أولاً - الوراثة Heredity

قيل الانسان يلد إنساناً، والقط يلد قطاً وهكذا... وهذا يعني أن شبهاً كلياً بين أفراد الانسان أو الحيوان. وهذا الشبه يختلف من واحد إلى آخر. فهو قوي إلى درجة الشبه المماثل، وضعيف إلى درجة عدم الشبه تماماً. كذلك يختلف من حيث أجزاؤه، فقد يكون الوجه للأم، والقامة للأب، واللون للجد وغيره... كما أن الشبه لا يقتصر على الناحية الجسمية، بل يتعداها إلى الناحية العقلية، والعاطفية، إلاّ أن الشبه الجسمي يكون أكثر وضوحاً للعيان.

فالوراثة مسؤولة بصورة رئيسية على بعض الصفات البشرية، وهكذا فإن لون العينين، واتساع الرأس، وبصمات الأصابع، أمور موروثة إلى حد كبير. فما من إنسان ينتظر أن يكون أولاد الزوجين متشابهين تماماً، كما أنه ما من إنسان يتوقع أن لا تنتقل أية صفة من الأبوين إلى أولادهما. وبالاضافة إلى ذلك فإن هناك تنوعاً بين الأولاد واختلافاً[1].

يعالج علم النفس ويهدف إلى فهم السلوك، ويمكن أن يحقق هدفه،

---

(1) عاقل، فاخر. «علم النفس التربوي». بيروت: دار العلم للملايين، 1978، ص. ص 32 - 33.

هذا عن طريق التحليل المنسجم في ظروف بيولوجية وراثية متغيرة. من هنا أن، كل سمة للفرد تتوقف على دراسة الوراثة. وهذا يعني دراسة الموروث بشكل دقيق وملحوظ حتى نتمكن من فهم الوراثة.

بعد هذا كله ماذا تعني الوراثة؟ وما هو تعريفها؟ نقول «بأنها الصفات الطبيعية التي تنتقل من نسل إلى آخر بشكل جزئي أو كلّي لجميع أفراد النوع أو الفصيلة». كما يعرفها البعض الآخر: «بأنها الاستمرارية من جيل إلى آخر عبر عناصر معينة تحمل صفات مشتركة».

وبما أن الجنين يتكون عبر امتزاج خليتين هما خلية الذكر وخلية الأنثى، عبر مورروثات تدعى الكروموسوم Chromosomes أو الصبغيات، فلا بُدّ وأن تلعب هذه المورثات دورها الفعّال عن طريق الجينات Genes التي تنقل الصفات الموروثة. من الأبوين إلى الطفل المولود. والمورِّث هو حامل إحدى استعدادات الطَبع، أي انه عامل وراثي يعمل دائماً كوحدة، أي تبعاً لقانون الكل أو لا شيء. ويجب أن لا نخلط بين هذه الوحدات الطباعية التي يتحدث عنها عالم الوراثة، وبين السمات السيكولوجية، فهذه الوحدات تعتبر نسبياً ذات طبيعة أولية للغاية، ويتضح ذلك جلياً إذا عرفنا أن صفة بسيطة مثل لون العين لا تتوقف على تآزر عدد كبير جداً من المورثات المنفصلة[4].

أنواع الوراثة

يمكن تقسيم الوراثة إلى أنواع مختلفة:

أ ـ **وراثة من حيث النوع**: وهي التي تنتقل عبر النوع الواحد من الفصيلة الواحدة. مثلاً: القرد يلد قرداً، والكلب يلد كلباً. والاثنان ينتميان إلى فصيلة واحدة هي فصيلة الحيوان.

ب ـ **وراثة من حيث الخصوصية**: وهي التي تنتقل من الآباء أو الأجداد إلى الأبناء بمعنى تخص موضوع النسب.

ويمكن للوراثة أن تكون متمثلة بإحدى الأنواع التالية:

---

(4) غالب، مصطفى. «في سبيل موسوعة نفسية». بيروت: ،دار الهلال 1980 ص، 40.

أ ـ وراثة خلقية

وهذا يعني تصرف الفرد وذكاؤه من جهة، والغرائز من جهة ثانية بالاضافة إلى المزاج. والذكاء هنا عامل مهم جداً في هذا المجال فالأب الذكي والأم الذكية ينجبان ـ حسب الدراسات الموضوعة في هذا الخصوص[1] ـ ولداً ذكياً ولكن ليس بالضرورة أن يكون ذكاؤه كذكاء الوالدين إنما ولا شك سيكون ذكاؤه فوق المتوسط بشكل واضح.

وأما الغرائز فإنها تنتقل عبر الوراثة بدرجات متفاوتة، وعلى قدر شدتها أو ضعفها، يكون استعداد الفرد لنوع من السلوك دون غيره. أما المزاج فهو وإن كان أصله فيزيولوجياً إلاّ أنّ آثاره تبدو في سلوك الانسان، باعتبارهما نتيجة حالته النفسية. ويعرّف المزاج:

«بأنه مجموعة من الآثار الفسيولوجية المؤثرة في الخلق».

وهذه الآثار ناتجة عن مجموع افرازات الغدد، وما الدورة الدموية من خصائص ومركبات إلاّ جزء من الخصائص الطبيعية للمجموع العصبي نفسه[2].

ب ـ وراثة جسمية

وهي كل ما يتصل بالجسم من حيث الوراثة، وذلك كما يبدو واضحاً في الشكل، واللون، والطول، وغيره. وهي أكثر أنواع الوراثة وضوحاً نظراً لما تقدمه من برهان ملموس عبر الحواس. وهنا لا بُد من التذكير، بأنه ليس باستطاعة الوراثة أن تؤثر بشكل مباشر إلاّ في تكوين الجسم ونموه. فإذا كان نوع معين من أنواع النشاط، يتطلب تركيباً عضوياً خاصاً، كما في الجهاز الصوتي أو اليدين، أو الجهاز العصبي مثلاً، فإن العوامل الوراثية لنمو هذه الاعضاء[3] ستؤثر على النشاط المرتبط بها وكذلك تؤثر طبيعة الاعضاء ودرجة

---

(1) راجع: Edwin G And Conkin P «heredity and Environment». p. 133

(2) عبد العزيز، صالح «التربية وطرق التدريس». القاهرة: دار المعارف بمصر، 1975، ص. 127.

(3) غالب، مصطفى. مرجع سابق، ص. 64.

نموها في وظائفها. ولكن هذا لا يتحكم إلاّ بنوع معين من السلوك، فقد تحول العوامل الوراثية دون ظهور إحدى الوظائف بسبب عدم توافر الأبنية العضوية اللازمة ولكن العكس ليس صحيحاً.

ج - وراثة عقلية

وهي تشمل وراثة الذكاء، والذاكرة، والتخيل وغيرها. ولقد دلت الدراسات العقلية[1] أنّ معظم أبناء الفنانين يكونون موهوبين فنياً. كذلك أولاد العباقرة يميل معظمهم إلى وراثة العبقرية أيضاً. وكما الحال في درجة الذكاء كذلك في التخلُّف العقلي، فإن بعض حالات الجنون، والصرع، والتخلف العقلي وراثية[2].

وقال البعض أن المورثات التي يحملها زوجان ضعيفا العقل تكون على الأرجح خيراً من المورثات التي أنتجتهما، ولذلك يكون أبناؤهما أعلى ذكاء منهما وإن كانوا في المتوسط أقل ذكاء من الأبوين الذكيين جداً.

ثانياً ـ البيئة Environment

ليس المقصود بالبيئة، النطاق الجغرافي، ولا المحلي، ولا العالمي: وإنما المقصود «ذلك النتاج الكلّي لجميع المؤثرات التي تؤثر في الفرد من الحمل إلى الوفاة»[3].

ويقول آخرون: «بأنها مجموعة العوامل المفروضة على الفرد من الخارج والتي تؤثر عليه من بدء نموه، مروراً باستعداداته، وقدراته وما إلى ذلك من جوانب الشخصية، فإما أنّ توجهها نحو الخير أو نحو الشر، وإما أن ترقيها، أو تعوقها عن النمو والارتقاء»[4].

وبناء عليه يمكن تعريف البيئة بما يلي:

---

(1) راجع: Dikinson. O. «Environment and Heredity». p 54.

(2) راجع: Bolton F «Every Day for Teachers». p p. 65- 67

(3) سعد، جلال. «المرجع في علم النفس». القاهرة، دار المعارف، [illegible] ص. 91.

(4) فهمي، مصطفى. «سيكولوجية الطفولة والمراهقة». القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1969، ص. 157.

«إنها جميع المؤثرات (اقتصادية، جغرافية، اجتماعية، فكرية، سياسية، الخ. . .) التي تؤثر في الفرد منذ بدء حياته وحتى مماته».

أي أنها ديناميكية، فإذا لم تؤثر في خبرات الفرد فهي لا تدخل ضمن نطاق التعريف المقصود.

ميادين البيئة

تختلف البيئة من فرد إلى آخر حتى ضمن الظروف المتشابهة لكل منهم. ففي حين تكون بيئة الفرد عند ولادته محدودة، أي أنها لا تتجاوز حدود أمه، لكنها لا تلبث أن تتسع لتشمل العائلة، والجيران، والأقرباء. . . . وهكذا كلما نما الطفل جسدياً وعقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً، ونفسياً اتسعت بيئته، ويمكن التعبير عنه بما يلي:

«ينمو الطفل في إطار اجتماعي يشمل أفراد الأسرة، ثم الجيران، ورفاق اللعب، وما تلك إلا منظمات أو وحدات اجتماعية تسمى الجماعة الأولية، وما أن يصل الى سن الخامسة حتى ينتقل الطفل إلى جماعات ثانوية كالمدرسة، والهيئات والمنظمات الاجتماعية والدينية»[1].

وتستمر البيئة بالاتساع لتشمل الحي، والقرية، والمدينة، والعالم بأسره. ومن العوامل التي تؤدي إلى اختلاف مدى تأثير البيئة على الطفل، القرب المكاني أو الزماني. ومنها أيضاً المكونات ذاتها وصلتها بحياة الفرد، ومدى احتكاكه بها، وبناء عليه فإن بعض الأشياء التي تبعد عنّا مكانياً أو زمانياً قد تكون أشد فعالية وأكثر تأثيراً علينا من الأشياء التي في متناول أيدينا كالتي نراها ونلمسها[2].

وحتى يكون هناك تفاعل ناجح، فما على التربية وعلم النفس إلاّ أن تختار عناصر من البيئة أكثر التصاقاً بالطفل وتأثيراً عليه، وأن تبعده عن كل الطرق التي لا تؤدي إلى المعرفة والعلم.

---

(1) سرحان، الدمرداش. «المنهاج». ط 2، القاهرة: دار الهنا للطباعة، 1969، ص. 64.

(2) يوسف، أحمد. مرجع سابق، ص. 482.

مكونات البيئة

تتكون البيئة من عدة عوامل بعضها مادي لا علاقة للانسان به، كالهواء، والضوء، وأي شيء نلمسه ونراه ونحسه، والبعض الآخر الذي هو من صنع الانسان كالثقافة مثلاً. إذاً هناك مكونان رئيسيان للبيئة هما: الثقافة والمصادر الطبيعية.

أما الثقافة فهي بنظر البعض «كلُ ما صنعته يد الانسان وعقله، أو ما اكتشفه وهنا يعني كل ما أنتجه الانسان من أشياء مادية أو معنوية.

ولعلَّ أفضل تعريف للثقافة هو ما جاء في كتاب آخر للمؤلف:

«إنها ذلك الكُل المنظّم المتكامل، الذي تستخدمه جماعة من الناس وتنقله إلى أبنائها (عبر المشاركة في الاعراف والتقاليد) الذين سيصبحون أعضاء في مجتمع معين، وهي لا تشمل العلوم، والأديان والفلسفات فقط بل الجهاز التكنولوجي، والطرق السياسية، وحتى العادات اليومية»[1].

وتؤثر الثقافة بعناصرها الثلاثة تأثيراً واضحاً على الفرد. فعناصرها العالمية Universals هي التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع، كإنشاء المساكن، ونوع الملابس، وطريقة تناول الطعام وغيرها. وأما العناصر الخصوصية Specialties فهي التي تقتصر على فئة معينة من الناس، كالأشياء المهنية التي تتطلب معرفة أو مهارة أو خبرة، كالطب، والتعليم، والزراعة، وغيرها. وأما العناصر المتغيرة Alternatives فهي التي تأتي على شكل اختراع، أو اكتشاف، وهي العناصر التي تحمل صفة عدم الاستقرار لأنها تحمل في حناياها بذور التعديل أو التغيير[2].

وأما المكون الثاني للبيئة فهي المصادر الطبيعية. وهي التي لا دخل لنا فيها كالجبال والأنهار، والهواء، والمعادن، والنباتات وغيرها. وتشكل جزءاً من البيئة التي تستغلها أجيال من البشر، ونستثمرها لتستفيد منها. ومن الجدير ذكره أن هذين المكونين غير منفصلين بل متكاملين.

ولقد شدد عدد كبير من علماء النفس والتربية على أهمية البيئة في حياة

---

(1) الخوري، توما. «المناهج التربوية». بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1983، ص. 16.

(2) الخوري، توما. مرجع سابق: ص. 17.

الفرد وقالوا أن العوامل البيئية الرئيسية التي تؤثر فيه هي:

- عوامل جغرافية.
- عوامل أسريّة.
- عوامل مدرسية.

فالعوامل الجغرافية تلعب دورها. فنلاحظ مثلاً أبناء الجبال غير أبناء السهول، غير أبناء الشواطئ. كذلك نلاحظ أن النضج والنمو ليس واحداً عند جميع الأطفال، فنمو الطفل في المناطق الحارة، غيره في المناطق الباردة والمعتدلة. وهذا ما عبّر عنه أحمد عزت في كتابه بما يلي:[1]

«إذا كان الطفل يعيش في أرض تحميه من خوف الجماعة ومن الأخطار الخارجية كقمم الجبال، فإن مثل هذا الفرد سينشأ مغايراً لآخر يعيش في أرض قاحلة، تجبر أهلها على الكدح والعمل المتواصل، فالفرد الأول سيخرج إلى الحياة متسماً بروح المسالمة والصداقة كما في قبائل «إبش Ebish» التي تسكن غينيا الجديدة، وأما الآخر فإنه يتسم بروح التحدي والاعتماد على النفس، والمبادأة والأنانية، والشدة كما في قبائل الاسكيمو التي تسكن شبه جزيرة غرين لاند Green Land».

وأما العوامل الأسريّة فإنها أكثر العوامل تأثيراً على الطفل، وهي التي تلازمه فترة طويلة من حياته، فتؤثر في شخصيته الانسانية، فالطفل ينشأ في أسرة ويعيش في كنفها، ويتعلم عاداتها، ولغتها، وتقاليدها، وقيمها. وهذا ما يشدد عليه مصطفى فهمي عندما يقول:

«في الأسرة يتعلم الطفل الكثير من عقائده، ومخاوفه، وأفكاره التي تدل على التسامح أو الغضب، كما هي المكان الذي يتأثر به من جوها فيتأثر بها وتؤثر في مركزه الاقتصادي والاجتماعي»[2].

ويقول عالم التربية النفسي جيزل Gesel:

«الاسرة مشغل ثقافي بيولوجي، فهي بيولوجية من حيث كونها خير

---

(1) عزت، أحمد: «أصول علم النفس». الطبعة السادسة، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، 1966، ص. 525.

(2) فهمي، مصطفى. «علم النفس الاكلينيكي». القاهرة. مكتبة مصر 1967 ص. 152.

مكان لانتاج الطفل ووقايته ورعايته، وثقافية لأنها تجمع تحت سقف واحد، وبارتباط وثيق ودي، أشخاصاً مختلفي العمر، والجنس، يتولون تجديد الطرائق والموضوعات الاجتماعية التي يجري عليها المجتمع، أي أنه ينقل التقاليد القديمة، ويخلق قيماً اجتماعية جديدة»[1].

وهناك مجموعة عوامل أسرية تلعب دورها الفعّال في تكوين شخصية الطفل وهي:

أ ـ **علاقة الوالدين بعضهما مع بعض**: فهي ولا شك سوف تنعكس سلباً أو إيجاباً على سلوك الطفل ونفسيته. فكلما كانت العلاقة بينهما متينة وقوية، يسودها الاحترام والثقة. انعكست هدوءاً وأمناً وطمأنينة عليه، وكلما كانت منازعات ونقاشات حادة انعكست عليه قلقاً وخوفاً وعدم اطمئنان.

ب ـ **معاملة الوالدين للطفل**: فالدلال الزائد والاهمال المفرط، والمعاملة المفضلة لأحد الأولاد تنعكس سلباً على سلوك الطفل والعكس صحيح.

جـ ـ **مركز الطفل في الأسرة**: وهي تختلف باختلاف الجنس ذكراً أو أنثى. ومركزه أيضاً الأول أم الثاني أم الأخير أم الوحيد، تؤثر على سلوك الطفل وتصرفاته. فكلما كان الوالدان متفهمين لهذه الظواهر انعكست ثقة واحتراماً ومحبة والعكس صحيح.

د ـ **جو الأسرة**: فلجو الأسرة أثر على الطفل وتربيته، فالطفل الذي ينشأ في جو ثقافي يولد عنده شعور بالرغبة في المطالعة والثقافة. أما الأسرة التي لا تتمتع بهذا الجو فالطفل ولا شك سينعكس عليه الأمر بعدم الرغبة في المطالعة والثقافة وغيرها.

هـ ـ **الجو السكني في الأسرة**: فكلما كانت شروط السكن مريحة، ومرتبة ومضاءة، وصحية، انعكس على الطفل صحة وحياة واشراقاً وراحة. وأما المساكن الضيقة الفقيرة فسوف تنعكس تأففاً وفوضى وفقداً للنظام.

---

(1) جيريل، آرنولد. «الحضين والطفل في ثقافة اليوم». ترجمة عبد العزيز جاويه، القاهرة: دار الكرنك للطباعة والنشر، 1970، ص. 41.

و ـ **الجو الأخلاقي في الأسرة**: فالصفات الأخلاقية الطيبة تنعكس خلقاً جيداً عند الأطفال. أما الأسرة غير الخلوقة أو المنحلة خلقياً فيخلق فيها سلوكاً منحرفاً عند الأطفال.

ز ـ **الجو العاطفي في الأسرة**: فالحب والمودة يخلق في الطفل ثقة بنفسه، وتعلقاً بالآخرين، وأما انعدامها فيؤدي إلى حرمانه والمساهمة في خلق طفل عدواني يسلك سلوكاً غير اجتماعي.

وأما العوامل المدرسية فهي التي تكمل البيت وتسد نواقصه، وتوفر للطفل جواً يخلق فيه النظام والانضباط، وتفهمه للحق والواجب لا بل لجعله يمارسهم فالمدرسة معين للوالدين تساعدهم في تربية أولادهم وهذا ما عبَّر عنه أحمد عزت حين قال:

«تستطيع المدرسة أن تدعم كثيراً من العادات والاتجاهات السليمة التي ألفها الطفل في البيت، وأن تقوّم بعض ما أصابه من عادات واتجاهات غير سليمة، كما تستطيع أن تخصه بكثير من العادات السليمة، وأن تخفف عنه ما أصابه من نفور واضطراب في علاقته مع والديه وأخوته وتعوضه عن أشياء كثيرة لا تتوفر في البيت ومنها الأصدقاء والألعاب»[1].

ثالثاً ـ دور الوراثة والبيئة في حياة الفرد

لمّا كانت الفروقات الفردية بين الناس قائمة على درس العوامل الوراثية والبيئية معاً، حق لنا القول بأن الاختلافات القائمة بين الأفراد، تدرس العلاقات الوراثية والبيئية التي تؤثر فيه. فكل استجابة أو سمة للفرد، تتوقف إلى حد بعيد على هذين العاملين: الوراثة والبيئة معاً. فلا يمكننا القول عن الصفات السيكولوجية وأوجه النشاط بأن بعضها موروث والبعض الآخر مكتسب. بل أن كل صفة وكل نشاط يرجع إلى العاملين معاً. وتنحصر المشكلة في تحديد القدر النسبي الذي تساهم به العوامل الوراثية، والعوامل البيئية في تطور الفرد[2].

(1) عزت، أحمد. مرجع سابق، ص. 536.

(2) غالب، مصطفى. مرجع سابق. ص. 59.

وهنا نطرح السؤال التالي: ما هو التأثير الذي تلعبه البيئة في تغيير صفة أو صفات الفرد؟ وإلى أي مدى يمكن للوراثة أن تضع العراقيل في سبيل إيجاد هذا التغيير؟

فإذا تعرض عدد من الأفراد إلى تأثيرات وراثية متشابهة، وحدث اختلاف نسبي فيما بينهم كردة فعل لهذا التأثير، فإن هذا الاختلاف من حيث الدرجة والنوع، ناتج عن العوامل والظروف البيئية المختلفة. وما يصح هنا يصح هناك بمعنى أن الأفراد الذين يعيشون في ظروف بيئية متشابهة يختلفون من حيث الدرجة والنوع حسب العوامل الوراثية المؤثرة فيهم.

من هنا اهتمام علم النفس بدراسة المؤثرات العامة والخاصة على السلوك الانساني. ولقد حقق علم النفس هدفه في دراسة السلوك الانساني عبر دراسة المؤثرات الوراثية والبيئية: عن طريق التحليل الواقعي والعلمي للسلوك الانساني ضمن ظروف بيئية وبيولوجية متغيرة.

وعبر هذا التحليل يمكن لعلم النفس أن يدرس الفروق الفردية، ودورها في تطور السلوك. وهكذا يستطيع علم النفس أن يحدد السبب الذي يجعل أي فرد يختلف عن الآخر في سلوكه، وبالتالي يتمكن من الوصول إلى العوامل الكامنة وراء سلوك الأفراد.

ومهما يكن فإن الأمر يبدو بالنتيجة أن كلاً من الوراثة والبيئة يلعب دوره الخاص ويؤثر بعضه على بعض. فالوراثة مسؤولة عن بعض الصفات البشرية والمحيط مسؤول عن بعضها الآخر. وهذا يعني أن العوامل الوراثية والبيئية تعمل معاً يداً بيد بتكاثف وتعاضد. ومع هذا فالاثنان ليسا توأماً لكنهما يتممان بعضهما البعض. فإذا زرعنا نوعين من القمح أحدهما رديء والثاني جيد في تربة واحدة وتحت ظروف متشابهة فإن البذرة الرديئة تُنتج قمحاً رديئاً، والجيدة تُنتج قمحاً جيداً، ومهما حسنت التربة وظروف النمو فإن الفرق بين النباتين سيظل ملحوظاً.

وكذلك إذا زرعنا نوعاً واحداً من بذور القمح في تربتين مختلفتين فإن التربة الجيدة تساعد على نمو القمح إلى خير ما يُنتظر منه ضمن خصائصه الوراثية، وأما التربة الرديئة فإنها تعطل من نمو هذه الخصائص.

الفصل الثاني

طبيعة الشخصية

الشخصية

لقد كُتب الكثير في الشخصية وتحدث آخرون عنها ووصفوها وأعطوها مئات التعاريف والتفاسير، كما حاول العديد سبر غورها من أجل الوقوف على حقيقتها ومن أجل وضع الإطار اللازم والمناسب لها كي يتفهمها القارئ والباحث كما يجب.

لذلك ترانا في هذا المجال بادئين بطرح أسئلة، ومن ثمَّ الاجابة عنها ضمن الامكانيات النفسية والتربوية المتاحة. والسؤال الذي نبدأ به هو: هل تعني الشخصية التأثير الذي يحدثه الفرد في الآخرين؟ وكيف تنمو الشخصية بحيث تسمح لصاحبها أن يصبح ناجحاً؟ وهل يمكن اعتبارها دراسة التراكيب والعمليات السيكولوجية الثابتة التي تنظِّم الخبرة الانسانية وتشكِّل أفعال الفرد واستجاباته للبيئة التي يعيش فيها؟

من السهل أن نتهم أحد الناس بانعدام الشخصية، ونمدح آخر بأن نقول أنه ذو شخصية هامة. وفي الحالتين نعني أن زيداً من الناس قادر على جذب انتباه الآخرين إليه سلباً أو إيجاباً. وهذا يقودنا بالتالي إلى الحديث عن الصفات التي من شأنها أن تعطي الشخصية ذلك القدر الكبير من الجاذبية ولعلَّ ما قاله ميخائيل أسعد في هذا الخصوص يفي بالغرض:

«إنَّ من يمتلك قدراً كبيراً من الشخصية يمتلك ثماني صفات جذابة هي: شيقة الحديث، كفوءة، واسعة الاهتمامات، ذكية، رياضية، رشيقة البنية، وفية، ومرنة»[1].

---

(1) أسعد، ميخائيل، «شخصيتي كيف أعرفها». بيروت: دار الآفاق، 1984 ص. 23.

وهنا نطرح السؤال التالي: هل يمكن للبعض الذين يدعون القدرة على مساعدة الفرد في صنع شخصيته إلى تقويتها عبر المظهر، والرقص، وأدوات التجميل، والملابس وسواها؟؟ فإذا أخذنا المعيار التالي: «إن السبيل الوحيد للتعرُّف على الشخصية يتم عبر أحكام الآخرين عليها». واعتبرناه مقياساً للشخصية الناجحة أفلا نتساءل هنا عما إذا كان للواحد شخصيات لا شخصية واحدة. ألا يمكن اعتبار بعض الأحكام صادقة والأخرى خاطئة[1]. وهذا ما يؤكد خطأ الاعتماد على الأثر الخارجي للشخصية في الحكم عليها سلباً أو إيجاباً، ممّا يدفعنا إلى التفتيش عن البنية الداخلية للشخصية حتى يكتمل المفهوم ويتضح. لذلك سنستعرض مجموعة من التعاريف الموجزة كي نستخلص منها وعبرها تعريفاً واضحاً محدداً للشخصية. يقول ستيرن Stern:

«الشخصية وحدة زخمية متعددة الصيغ ولا يبلغ الفرد الكمال في تحقيق تلك الوحدة لكنه يهدف اليه دوماً».

ويقول غوته Ghote:

«باختصار الشخصية هي القيمة الأرفع للانسان».

ويقول كانت Kant:

«كل شيء في الحياة يمكن استخدامه كوسيلة لغاية خلاف الشخصية».

أما برنيس Pernis فيقول:[2]

«إن الشخصية هي المجموع الكلي لاستعدادات الفرد العضوية الداخلية وميوله ونزعاته وشهواته وغرائزه إضافة لاستعداداته وميوله المكتسبة».

في حين يلخصها لينتون Linton بما يلي:

«إنها الظواهر النفسية المنتظمة والحالات الراجعة للفرد».

ويمكننا بناء عليه أن نعطي تعريفاً واضحاً للشخصية نراه يفي بالمطلوب وهو:

---

(1) أسعد، ميخائيل. مرجع سابق ص. 24.

(2) المرجع نفسه الصفحة نفسها.

«الشخصية هي بنية دينامية داخلية تنتظم فيها جميع الأجهزة العضوية والنفسية بحيث تحدد ما يميز أو يمتاز به الفرد من سلوك وأفكار».

نستنتج من هذا التعريف المقترح عدة أمور وهي:

1 ـ ليست الشخصية وجوداً نفسياً ولا عصبياً صرفاً بل انها مزيج من هذين الوجودين بوحدة متكاملة.

2 ـ تعتبر الأجهزة المكونة للشخصية أجهزة محددة. لذلك يبدو تأثيرها مباشراً في جميع النواحي التعبيرية والتكيفية.

3 ـ تأكيد الفروقات الفردية بين الناس عبر هذا الشيء المميز الذي يميز شخصية عن أخرى. إذ ليس هناك شخصيتين متشابهتين تماماً.

4 ـ إن أهم معيار للانسان في هذا الوجود هو عنصر التكيُّف مع البيئة والمجتمع الذي يوجد فيه ويتم ذلك عبر سلوك وفكر معينين يلجأ إليهما الفرد خلال عملية التكيُّف.

5 ـ تميل الشخصية (أكثر من أي فرع آخر من فروع علم النفس) إلى تأكيد الاختلافات بين الأفراد في الوظائف السيكولوجية كالانفعال والدافعية والادراك والتعلم والتذكر واللغة والفكر وغيرها.

6 ـ في الشخصية نحن أكثر ميلاً إلى النظر إلى الفرد ككل متكامل أي كتركيب من جميع أجزاء العمليات الفردية التي يتكون منها. وبعبارة أخرى، يُنظر إلى الوظائف أو العمليات كأجزاء في نظام متكامل وهذا النظام هو الذي يدرس كموضوع الشخصية[1].

7 ـ يتركز معظم الاهتمام في علم النفس على المثيرات الخارجية كمحددات للسلوك المباشر. وعلى العكس توجه سيكولوجية الشخصية معظم اهتماماتها إلى الصفات الثابتة داخل الفرد كالسمات والاستعدادات التي توجه أفعاله واستجاباته.

ومن الجدير ذكره أن الشخصية لا تعني الطبع كما يتراءى لبعض الناس

---

(1) لازاروس، رينشارد. «الشخصية» ترجمة سيد محمد غنيم ومحمد عثمان نجاتي، 1983، ص. ص. 19 ـ 20.

إذ درج هؤلاء البعض على عدم التمييز بين الاثنتين. ولقد استخدم الامريكيون عبارة «الطبع» Character اليونانية الأصل وتعني ما يميز الفرد أو السمة الخاصة به، في حين استخدم الأوروبيون عبارة الشخصية Personality اللاتينية الأصل التي تعني القناع بحيث تشير إلى المظهر السلوكي المحسوس وعلى الصفات الخارجية، وهناك فئة من علماء النفس تنظر إلى الطبع كجزء من الشخصية أو لجانب معين منها.

أما المزاج[1] فهو الظاهرة المميزة لطبيعة الفرد الانفعالية، وسرعة وشدة ردود فعله العادية، ونوعية حاله المسيطرة وهي مرتبطة في معظمها بالعنصر الوراثي. وهنا نلفت النظر إلى أن المزاج لا يلازم الفرد منذ ولادته وحتى مماته بشكل ثابت لا يتغير، غير أنه مستجيب للمؤثرات الطبية والغذائية والتعلم وتجارب الحياة. ولكن هذا التغير وتلك الاستجابة طفيفة لا جذرية بسبب ثبات المعطيات البنوية. والكيمائية والعصبية منذ الولادة.

وفي هذا المجال نطرح السؤال التالي: هل يمكن للانسان العادي أن يفهم الشخصية (شخصيته) وبالتالي يتمكن من فهم شخصيات الآخرين؟ نقول نعم يمكن لهذا الشخص العادي أن يفهم شخصيته من حيث مدى تأثيرها في الآخرين. فيلجأ إلى تقييم شخصيته بأنها «حسنة» «جيدة» أو «مؤثرة» من خلال ما يمكن القيام به من أعمال وإنجازات في بيئة ومجتمع. وهذا ما يجعله يصدر حكماً بالنجاح كأن يصبح ناجحاً في هذا المجتمع بقدر ما يستطيع كسب عدد معين من الأصدقاء. إن هذا الانجاز لا يلبث أن يوظفه الانسان في خانة الايجابية وينطلق من خلالها صفات معينة ولا يلبث أن ينمي هذه الانجازات بحيث تغدو مع الوقت صفات ثابتة يفاخر بها لتكون بمثابة الحافز للاستمرار.

كل هذا يعني أننا نستجيب للمثيرات التي في البيئة، سواء كانت هذه المثيرات مادية كما في حالة السيارة المسرعة التي تعبر طريقنا، أو اجتماعية كما في حالة التوقعات المعروفة لاصدقائنا أو أسرنا، فإنها تعتبر بمثابة المحددات القوية لأفكارنا ومشاعرنا وأفعالنا[2]. ومع ذلك فإن الاشارة إلى

(1) أسعد، ميخائيل. مرجع سابق، ص. ص 30 ـ 31.

(2) لازاروس، ريتشارد. مرجع سابق، ص. 21.

التأثيرات البيئية لا تكفي لتفسير سلوكنا تفسيراً كاملاً. فحتى مع اعترافنا بتوقف سلوكنا ومشاعرنا على المثيرات الخارجية، فإننا ندرك وجود مجموعة أخرى كبيرة من المحددات توجد في داخلنا وتحرز أهمية خاصة في الكائن الانساني مع نموه ابتداء من الطفولة المبكرة. وحتى الأطفال حديثو الولادة يكشفون عن اختلافات واسعة في الاستجابة قبل أن تكون لديهم فرص كافية للحصول على أنواع مختلفة من الخبرة. فكل فرد يأتي هذا العالم مزوداً بخصائص مختلفة تؤثر في كيفية سلوكه ولكنه بعد أن[1] تتقدم به الحياة فترة معينة ينمي تراكيب سيكولوجية فريدة تجعله يستجيب بصورة مختلفة إلى حد ما عن أي شخص آخر في نفس الموقف. وعلى ذلك، فإلى جانب المثيرات البيئية التي يتعرض لها الناس فإن تراكيبهم السيكولوجية المختلفة يجب أن تُدرك كمحدد هام لكيفية سلوكهم. ومن هذه الزاوية ندخل مجال سيكولوجية الشخصية التي هي الجهد المنظم لتحديد طبيعة هذه التراكيب واختلافها.

ويمكن أن نشير إلى العديد من الأمثلة المعروفة لدور متغيرات الشخصية كمحددات لاستجابات الفرد؛ لكن يكفي أن نُورد مثالاً واحداً لتوضيح هذه النقطة. فنحن نلاحظ أن نفس المقدار من الكحول الذي يُعطى لأفراد مختلفين، قد يسبب فقدان وعي لشخص من الأشخاص بينما يندر أن يحدث أي أثر ملحوظ لدى فرد آخر. وبعض هذا التباين يمكن أن يُعزى بالطبع إلى الاختلاف في الظروف الاجتماعية والمادية الوقتية. فمثلاً عندما تكون الظروف الاجتماعية للشراب طيبة، وتضم جماعة الأصدقاء، يكون الشخص عادة أقل تحرراً وأكثر ميلاً لتعاطي الشراب مما لو كان الموقف عدائياً أو خطراً. يُضاف إلى ذلك، أن مقدار ونوع الطعام في المعدة قبل وفي أثناء تعاطي الشراب يحدد أيضاً مفعول الكحول، وذلك بتأثير سرعة امتصاصه في مجرى الدم. ومع ذلك فبعض الاختلاف في آثار الكحول يصدر عن الخصائص الثابتة للشخصية التي تكون ذات تأثير في كثير من الأحيان أو في العادة. فمثلاً يكون بعض الناس باستمرار أكثر عدوانية في نفس المواقف الاجتماعية التي يكون فيها الآخرون غير عدوانيين، كما يكون البعض أكثر توتراً، أو أكثر انبساطاً،

(1) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أو حذراً أو اعتماداً على الآخرين[1].

السلوك

أما السلوك فيبدو لنا على شيء من التعقيد إذا حاولنا أن ندرس البناء الذي يتكون منه في العادة. إذ ليس المهم أن يدرس السلوك في صوره البسيطة وحسب بل في مراحله ومستوياته المعقدة أيضاً.

ويرى علماء النفس وهم يدرسون ويبحثون في طبيعة السلوك، بأنه لا يخلو من ما نسميه الأفعال المنعكسة. وهنا لا بُد من التذكير لما للوالدين من دور وأهمية في تكوين السلوك منذ الولادة وحتى النضج. ويرى علماء نفس آخرون بأن السلوك هو رد فعل فسيولوجي أو نفسي بين البنية والوسط الذي يعيش فيه الفرد. ولقد قسّم علماء النفس وهم يدرسون السلوك الانساني إلى عدة أنواع كما جاء في كتاب مصطفى غالب وهم كما يلي:[2].

1 ـ السلوك الإدراكي Cognitive Conduct

لا يعتبر هذا النوع من السلوك بسيطاً لكنه أساسي تكاد تلتقي عنده كل أنواع السلوك. فالادراك وسيلة معرفة، وهي بدورها ـ أي المعرفة ـ عنصر السلوك الجوهري، وهي أداة السلوك الإدراكي. ولعلّ هذا هو السبب الذي دفع العالم النفسي «ميرلوبونتي Merloponti» إلى تعريف السلوك: «بأنه صراع وتسيير يقوم به الشخص إزاء العالم». ويعني الإدراك هنا العملية التي تتم عبر استخدام الحواس. وهنا نود لفت النظر إلى أن المعرفة المقصودة في سياق كلامنا لا يمكن أن تكون دقيقة، كاملة، وموضوعية وإلاّ ندخل في عالم المثاليات.

شيء آخر مُلفت للنظر في هذا السياق وهو أن لا يرتبط مفهوم السلوك الادراكي بالفعل المنعكس الشرطي أو الاقتراني أو العادة، لذلك يُفترض أن يُنظر اليه كسلوك مستقل قائم بذاته.

---

(1) لازاروس، ريتشارد. مرجع سابق، ص. 22.

(2) غالب، مصطفى. «في سبيل موسوعة نفسية». بيروت: دار الهلال، 1981، ص.ص. 14 ـ 23.

2 ـ السلوك الترابطي Associative Conduct

يأخذ الخيال شكلاً واضحاً في السلوك الترابطي، كما تأخذ الذاكرة دورها الجديد. وخير مثال على ذلك الكلب حين يتربص ويتخذ وضع التأهب، فذلك لا يكون في العادة تربصاً بحركات الفريسة الحقيقية وإنما تكون ذبذباته واهتزازاته بمثابة التدريب في شكل تأهب للتكيُّف مع حركات فريسته المحتملة إذا حصلت بالفعل فجأة.

والسلوك الترابطي وسيلة لاظهار كل الاحتمالات المتوقعة ولبعث الاستعداد على المواجهة والاستعداد هنا بيولوجي وذهني. وهو استعداد لمواجهة شتى المواقف وأساس لتحديد الاتجاهات المبدئية عند وقوع المؤثر الخارجي(1).

3 ـ السلوك الذهني Psycho Conduct

حتى يأخذ السلوك الذهني دوره الفعّال لا بد من وجود معيارين اثنين:

الأول: تحديد السلوك بناء على احداث أكثر تباعداً.

الثاني: استخدام طرق ووسائل غير مباشرة من أجل بلوغ الهدف.

ويمكن لهذا السلوك أن يأخذ مكانه بفعل حصول شيئين اثنين:

الأول: وجود تشابه بين الماضي والحاضر لحوادث معينة.

الثاني: وجود تأثير سببي بين هذه الظروف الحادثة في الماضي والحاضر.

نستنتج بالتالي بعد هذا كله أن السلوك ـ حسب بياجيه Piaget ـ سواء كان فعلاً ظاهراً في الخارج أو باطناً في الفكر هو تكيُّف أو على الأصح أنه اعادة تكيُّف. فالشخص لا يتصرف تصرفاً ما إلاّ إذا اختل التوازن مؤقتاً بين الوسط وبنيته بحيث ينزع إلى إعادة بناء التوازن أو بعبارة أخرى إلى إعادة تكيُّف البنية. وبهذا يصبح السلوك في دراسة علم النفس محسوباً ومدروساً في

---

(1) غالب، مصطفى، مرجع سابق ص. ص. 18 ـ 19.

حدود التبادلات الوظيفية وكأنه يؤدي جانبين أساسيين ومتداخلين أحدهما عاطفي وجداني والآخر معرفي ذهني. وكما يقول بياجيه:

«أن العمل العقلي البحت يلزمه بطانة وجدانية، كما يلزم العواطف الوجدانية أدنى مستوى من مستويات الفهم»[1].

(1) Lerner, Richard and Hultsch, David «Human Development» New York: MC Grow Hill, 1983, p. 27.

الفصل الثالث

الحتمية الحياتية

أولاً . أنواع الأمزجة والفراسة

نشأت فكرة الحتمية منذ أبيقراط وجالينوس في تقسيم أمزجة الناس إلى أربعة وهم:

1 ـ الدموي.　　　　2 ـ البلغمي.
3 ـ السوداوي.　　　　4 ـ الصفراوي.

ولكل من هذه الأمزجة خصائصه النفسية والجسمية. ولقد أرجعوا هذه الأمزجة إلى العناصر الأساسية التالية: الهواء، والتراب، والنار، والماء. وقال أبيقراط أن أمزجة الناس ترجع إلى سيطرة أحد الهرمونات على الأخرى. ثم توسعت النظرية فجاء «غالن Galon» وارجع الافراط إلى الهرمونات فرأى أن إفراط الصفراء بسبب الحمّى، وأن إفراط السوداء يولد الكآبة.

وفيما يلي جدول يلخص نظرية العناصر الأربعة حول الشخصية[1].

العناصر الأربعة	أمزجة أبيقراط 400 ق م	طباع غالن 150م
الهواء	الدم	دموي
التراب	السوداء	سوداوي
النار	الصفراء	صفراوي
الماء	البلغم	بلغمي

نحن نعيش في حتمية حياتية. كان سلزيوس Selzuos ـ مع أنه لا يؤمن

(1) أسعد، ميخائيل. مرجع سابق، ص. 32.

بعلم النجوم ـ يعتقد أنه بالامكان معرفة اليوم الذي يموت فيه الانسان منذ اليوم الذي يولد فيه[1].

وهناك مجال لكي نأخذ بكثير من الاعتبار هذه النظرية، بعد هذا الذي عُرف عن الارث: «إن مصير الانسان يقرر قبل أن يولد وهو في صُلب أبيه، فهناك ترسم له خريطة الحياة ثم يجري عليها بعض التحوير وهو في رحم أمه، ثم يطرأ على هذه أيضاً بعض التحوير، وذلك بعد الولادة حتى زمن البلوغ، حيث تكون خريطة الحياة قد رُسمت نهائياً وقررت فيها حدود الحياة.

إن الأديان السماوية قد وصلت إلى هذا اليقين قبل أن يصل اليه العلم بكثير[2] ومن الشواهد على ذلك إرثية الانتحار.

العائلة التي توارث أفرادها الانتحار

كثيراً ما يكون الانتحار وراثياً، فقد ذكر «هامون Hammond» قصة رجل انتحر وهو في الخامسة والثلاثين من عمره بموس الحلاقة، وانتحر ابنان له بنفس الطريقة وفي نفس السن، وانتحرت ابنة له في سن الرابعة والثلاثين، وانتحر ابنها كذلك في الحادية والثلاثين من عمره، فلا غرو بعد ذلك إذا رأينا الحتمية البيولوجية مما يُقرأ في وجه الانسان وبنيته وتركيبه ولا عجب إذا قام على أسسها علم الفراسة الذي نحن بصدده.

أفليمون وأبقراط

وردت هذه القصة في طبقات الأطباء. يُقال أن اقليمون صاحب الفراسة كان يزعم في فراسته انه يستدل بتركيب الانسان على أخلاق نفسه، فاجتمع

---

(1) راجع: C V. E conomo (Z N.S. der Wirebetire), 1926 نشرت معرّبة في مجلة الأديب عدد 10 سنة 1955.

(2) جاء في كتاب شرح الأربعين النووية ليحيى بن شرف الدين النووي (676 هـ) ما يلي: عن أبي عبد الرحمن عبد الله بن مسعود قال:

حدثنا رسول الله ﷺ وهو الصادق المصدوق أن أحدكم يجمع خلقه في بطن أمه لأربعين يوماً نطفة، ثم يكون علقة مثل ذلك ثم يكون مضغة مثل ذلك، ثم يرسل الله الملك فنفخ فيه الروح، ويؤمر بأربع كلمات. يكتب رزقه وأجله وعمله وشقي أو سعيد. رواه البخاري ومسلم.

تلاميذ ابيقراط وقال بعضهم لبعض:

هل تعلمون في دهرنا أفضل من هذا المرء الفاضل؟

فقالوا: ما نعلم.

فقال بعضهم: تعالوا نمتحن فيه أفليمون فيما يدعيه من الفراسة. فصوروا صورة أبيقراط ثم نهضوا بها إلى أفليمون فقالوا له:

أيها الفاضل، أنظر إلى هذا الشخص واحكم على أخلاق نفسه من تركيبه، فنظر إليه وقرن أعضاءه بعضها ببعض ثم حكم فقال:

«إنه رجل يحب الزنا».

فقالوا له: كذلك هذه صورة أبيقراط الحكيم.

فقال لهم: لا بُد لعلمي أن يصدق، فاسألوه فإن المرء لا يرضى بالكذب فرجعوا إلى أبيقراط وأخبروه بالخبر وما صنعوا وقال لهم أفليمون قال ابيقراط: «صدق افليمون، احب الزنا، ولكني أملك نفسي»[1].

شكسبير والفراسة

يقول شكسبيّر في تمثيلية يوليوس قيصر:

قيصر: دعوا أولئك الصلع البطينين، الذين ينامون ليلهم هاتئين، يلتفون حولي... إن كاسيوس هناك، له نظرة جوفاء... وانه خطر.

أنطونيوس: لا تخفه يا مولاي، انه ليس بخطر... انه شريف ذو مزايا...

قيصر: أواه... ليته كان بديناً.

بشار بن برد والفراسة

لهؤلاء البدينين عدا ما ذكره شكسبير مزية أخرى... المرح والترح[2] والرقة الذاتية. يقول بشار:

---

(1) ابن أبي صعيبة. «طبقات الأطباء». ص 28.

(2) مما تجدر الاشارة اليه ما عُرف عن الغدة النخامية ـ ولها علاقة بالبدانة ـ فإثارة مقدمتها تحدث مرحاً، وإثارة المؤخرة تحدث ترحاً.

خذي بيدي ثم ارفعي الثوب وانظري ضنى جسدي لكنني أتصبر
وليس الذي يجري من العين ماؤها ولكنها نفس تذوب فتقطر

هذه الصفة ـ الرقة مع غلظة الجسم والشعور بها ـ قلَّ أن يخلو منها بدين. ممّا يلفت النظر إلى هذه الحتمية أيضاً.

إلى هذه الحتمية حتمية أخرى بحثها «يونغ Young» في كتابه «النماذج النفسية» بحثاً مستفيضاً نجمله فيما يلي:[1]

الحتمية في النماذج النفسية

1 ـ نماذج يوردان Yourdan

يرى يوردان نوعين من الأشكال في الناس، مع شكل ثالث هو متوسط بين الاثنين:

الأول ذو فعالية قوية واستجابة Reflex ضعيفة.

الثاني ذو فعالية نشيطة Active واستجابة قوية وللشكلين درجات.

2 ـ نماذج غروس Gross

ان «غروس» هو استاذ الأمراض العقلية، وهو صاحب النظرية التي تقدم بها عام 1902 تحت عنوان «وظيفة الدماغ».

نماذجه هي أيضاً شكلان: ضعيف نفسي: وهذا إما أن يكون ضعفاً مع شعور ضيّق أو ضعف مع شعور منبسط.

والثاني هو الذي يحوي الأشكال التي لا تمت إلى الذهان بصلة أي كل أنواع العصاب وكل أنواع الانحلال الثقافي والخلقي والانفعالي.

3 ـ نماذج شبيتلر Carl Spittler

يرى شكلين من الانسان في الناس:

الأول هو الانسان الأرضي، والثاني هو الانساني الروحي. ويشكل

(1) يونج Young. «النماذج النفسية». القاهرة: دار المعارف، 1925، ص. ص. 25 ـ 30.

الاثنان إنساناً واحداً فهو روح وجسم.

فالانسان الروحي هو الذي يسعى لمعرفة ربه ونفسه. وأما الانسان الأرضي أو آدم فهو يحمل في داخله الانسان الروحي. هذا وقد غُرر بالانسان الروحي أن يدخل الجسم، فهو مرتبط بحواء.

4 ـ نماذج جيمس James

إن الاشكال عند جيمس هي أيضاً اثنان ولكل من الشكلين خصائص تابعة له:

عاطفي	ثقافي
مادي	مثالي
متشائم	متفائل
مُلحد	متدين
غير متعصب	متعصب

5 ـ نماذج ويلهلم اوستفالد Wilhalm Ostfald»:

الاشكال عنده اثنان: كلاسيك وررومانتيك.

فالمكتشفون الذين يتميزون بسرعة التجاوب هم رومانطيقيون. والمكتشفون الذين يتميزون ببطء التجاوب هم كلاسيكيون.

الكلاسيكيون يريدون أن يظهروا أمام الرأي العام بدون أخطاء...

6 ـ نماذج يونج Young

يونج الذي تبنى نظرية غروس وضع نماذجه الاثنين هكذا: المنبسط والمنطوي ولكل منهما وظيفة عمل أولى وثانية.

فالمنطوي تكون وظيفة العمل الأول شديدة مع توتر عام، وتكون وظيفة العمل الثانية طويلة.

والمنبسط يتميز بفقدان التوتر.

ثانياً . علم الفِراسة القديم

فراسة الشيخ محي الدين بن العربي:

علم الفراسة كما رأينا عند افليمون هو قديم جداً، حاول أصحابه بقرن الاعضاء بعضها ببعض أن يجدوا علاقة بين شكل الجسم والمزاج النفسي والأخلاق، وقد كُتب في هذا الكثير ولكن هذا المخطوط للشيخ ابن العربي يمتاز عن غيره بأنه وصف في دقة متناهية كل موضع في الجسم ومغزاه النفسي والأخلاقي.

والكتاب يقع بعنوان «التدبيرات الإلهية في إصلاح المملكة الانسانية» وتحت عنوان: فصل مختصر من الفراسة الحكمية على ما وصفته الحكمة في معرفة الناس صفحة (60 ـ 65) جاء ما يلي:

«اعلم يا أخي وفقك الله وايانا، أن الهيئات واعدل النشآت الذي ينبغي أن تتخذه لك مشيراً واليك سميراً ولملكك وزيراً، ليس بالطويل ولا بالقصير، لين اللحم رطبه، بين الغليظ والرقة، أبيض مشرب بالحمرة أو صفرة، معتدل الشعر طويله، ليس بالسبط ولا بالجعد القطط، في شعره حمرة، ليس بذاك السواد. . . أسبل الوجه بأعين مائلة إلى الغور والسواد، معتدل عظيم الرأس سابل الاكتاف في عنقه استواء معتدل اللية، ليس في وركه ولا صلبه لحم، خفي الصوت، صاف ما غلظ منه وما رق مما يستحب رقه أو غلظه في اعتدال طويل البنان للرقة، سبط الكف، قليل الكلام والضحك إلاّ عند الحاجة، ميل طباعه إلى الصفراء والسوداء، في نظره فرح وسرور، قليل الطمع في المال، ليس يريد التحكم عليك ولا الرياسة. . . ليس بعجلان ولا بطيء.

فهذا قالت الحكماء، أعدل الخلقة وأحكمها، وفيها خلق سيدنا رسول الله ﷺ حتى صح له الكمال ظاهراً وباطناً، فإن قدرت ألا تصحب إلاّ مثل هذا فافعل.

ولا تقف مع شهوتك إذا لم ينور الله تعالى بصيرتك، فإن رزقت النور الالهي فأنت إذ ذاك سلطان العالمين وصاحب الحقيقيين الموجود تحت قهرك ورياستك وأمرك.

واعلم يا أخي أن الحكماء زعموا في مقالاتهم في الفراسة، ورأيت ذلك تجربة، أن أعدل الخلق ما تقدم وصفه، وما ذكروا في مقالاتهم أن البياض الصادق مع الزرقة والشقرة الكثيرة دليل على القبحة والخيانة والغش وخفة العقل، فإن كان مع ذلك واسع الجبهة ضيق الذقن أزعر أوجز، كثير الشعر على الرأس، فقالت الحكماء: إن التحفظ ممن هذه صفته كالتحفظ من الأفاعي.

الشعر:

واعلم أن الحكاء قالوا: أن الشعر الخشن يدل على الشجاعة وصحة الدماغ، والشعر الليّن يدل على الحمق والجرأة.

وكثرة الشعر على الصدر والبطن يدل على وحشية الطبع وقلة الفهم وحب الجور.

والشقرة من الشعر دليل على الحمق وكثرة الغضب وسرعته والتسلط.

والأسود من الشعر يدل على الفعل والأناة وحب العدل، والتوسط بين هذين يدل على الاعتدال.

الجبهة:

الجبهة المنبسطة التي لا غضون فيها تدل على الخصومة والشغب والرقاعة والصلف، ومن كانت جبهته متوسطة في النتوء والسعة وكان فيها غضون فهو صدوق محب فهيم عالم يقظان مدبر حاذق.

الأذنان:

ما كان عظيم الأذنين فهو جاهل إلاّ أنه يكون حافظاً، ومن كان صغير الأذنين فهو أحمق سارق.

الحاجب:

الحاجب الكثير الشعر يدل على العجب وغش الكلام. فإن ابتعد الحاجب إلى الصدغ فصاحبه متباه صلف. ومن رقّ حاجبه أو اعتدل في الطول والقصر فهو يقظان فهيم.

العين:

أردأ العيون الزرق الفيروزجية، فمن عظُمتْ عيناه وجحُظت، أي فرجت مقلتها فهو حسود وقح كسلان غير مأمون وإن كانت زرقاً كانت أشد وقد يكون غاشاً.

ومن كانت عيناه متوسطة مائلة إلى الغور والكحلة والسواد فهو يقظان فهيم محب، فإن أخذت في طول البدن فصاحبها خبيث.

ومن كانت عينه جامدة قليلة الحركة كالسهم حيث النظر فهو جاهل غليظ الطبع، ومن كانت في عينه حركة بسرعة وحدة نظر فهو محتال لص غادر.

ومن كانت عينه حمراء فهو شجاع مقدام، فإن كان حواليها نقط صفر فصاحبها أشر الناس وأردأهم.

الأنف:

إذا كان رقيقاً فصاحبه نزق.

ومن كان أنفه يكاد يدخل في فمه فهو شجاع.

ومن كان أفطس فهو شبق.

ومن كان ثقب أنفه شديد الانفتاح فهو غضوب.

وإذا كان غليظ الوسط مائلاً إلى الفطوس فهو كذوب مهذار.

وأعدل الأنوف ما طال غير طول فاحش، ومن كان أنفه متوسط الغلظ، وقناه غير فاحش، فهو دليل العقل والفهم.

الفم:

من كان واسع الفم فهو شجاع.

ومن كان غليظ الشفتين فهو أحمق.

ومن كان متوسط الشفتين في الغلظ مع حمرة صادقة فهو معتدل.

ومن كانت أسنانه منبسطة صُف ما بينها قبيح فهو عاقل صاحب ثقة مدبر.

الوجه :

من كان لحم الوجه فيه منتفخ الشدقين فهو جاهل غليظ الطبع .

ومن كان نحيف الوجه أصفر فهو رديء خبيث خداع .

ومن طال وجهه فهو وقح .

ومن كانت أصداغه منتفخة وأودجته ممتلئة فهو غضوب .

ومن نظَرْتَهُ فاحمرَّ وخجل وربما دمعت عيناه أو ابتسم تبسماً لا فهو لك متودد ومحب ، لك في نفسه مهابة .

الصوت :

الجهير يدل على الشجاعة ، والمعتدل بين الكد والتأني والغلظة يدل على العقل والتدبير والصدق .

وسرعة الكلام ورقته دليل على القحة والكذب والجهل .

والحدة في الصوت دليل على الغضب وسوء الخلق .

والغنة في الصوت دليل على الحمق وقلة الفطنة وكبر النفس .

التحرك :

الكثير منه يدل على الصلف والهدر والخداع .

القليل منه بتدارك اللفظ وتحريك اليد فهيم مدبر .

قِصر العنق :

دليل على الحسد والمكر .

طول العنق ورقته دليل على الحمق والجبن ، فإن انضاف اليها صِغر الرأس فإنه يدل على الحمق والسخف .

غلظ العنق يدل على الجهل وكثرة الأكل .

الكلام :

دليل على تمام العقل والتدبير وصحة العقل .

البطن الكبير:

يدل على الحمق والجهل والجبن.

لطافة البطن وضيق الصدر يدلان على جودة العقل وحُسن الرأي.

عرض الكتفين والظهر:

يدلان على الشجاعة وخفة العقل. •

انحناء الظهر دليل على النكاسة والنزاقة.

استواء الظهر علامة محمودة.

بروز الكتفين دليل على سوء النية وقُبح المذهب.

الذراعان:

إذا طالت حتى بلغ الكف الركبة دليل على الشجاعة وكرم ونبل النفس.

وإذا قصرت فصاحبها جبان محب للشر.

اللحم الغليظ في القدم:

يدل على الجهل والجور.

القدم الصغير الليِّن يدل على الفجور.

رقة العقب يدل على الحُسن والجبن، وغلظه يدل على الشجاعة.

غليظ الساقين:

مع العرقوبين يدل على البله والقحة.

من كانت خطاه واسعة بطيئة فهو منجح في جميع أعماله مفكر في عواقبه. فهذا وفقك الله فصل مختصر من الفراسة الحكمية.

هذا البحث للشيخ محي الدين بن العربي له قيمته التاريخية فحسب، إذْ يجمع في صفحاته القلائل موجز ما عُرف حتى تاريخ الشيخ محي الدين من أقوال في الفراسة. وقلّ أن نجد في كتاب قديم ما نجده في رسالة الشيخ من اعتناء بكل ناحية من نواحي الجسم مهما كان شأنها.

ثم إن الرسالة مخطوطة لم تُطبع بعد،

وسننتقل الآن إلى النظريات العلمية في هذه الحتمية.

ثالثاً . النظريات العلمية

إن هذا الارتباط الوثيق القائم بين أجزاء الجسم والنفس من جهة والعالم الخارجي من جهة أخرى، يشير إلى وجود حتمية رياضية نراها أمامنا في اختبارات الأقدمين وإجماعهم على ذلك، دون أن يكون ذلك مبنياً على أسس منهجية علمية وإنما على اختبارات واستنباطات عقلية.

غير أن العلم ما يزال يحاول أن يضع ذلك ضمن منهج تكاملي فيجعل منه قوانين كلية تشمل جميع الحالات التي تمر بالانسان في الاثارة الداخلية والخارجية التي يكون معرضاً لها. من هنا نشأت فكرة النماذج البشرية وأعطيت أهمية «للسجية والمِزاج والبنية».

نظرية كان Kahn :

في كتابه: «البناء الجسمي وعلم الحياة الارثي والأمراض النفسية» يشير «كان» إلى أن البناء الجسمي معناه: مجموعة الخصائص التي يتمتع بها الشخص ارثياً.

ومن الواضح أننا يجب ألاّ نقتل التطورات التي تحدث في الجسم بسبب الاثارات الداخلية والخارجية، وبالأخص في وقت مبكر من العمر، وهذا يسمى «البناء الجسمي المبكر» والتعبير فيزياني نفسي.

أما السجية أو الطور أو الـ Character فهو تعبير نفسي خالص ويُفهم منه الامكانيات الجوابية للانفعالات التي تثار سواء أكان ذلك بما ورثه الشخص عن أسلافه، أو بما اكتسبه عن طريق العوامل الخارجية أو الجسمية أو التربوية النفسية في البيئة التي يعيش فيها أو بما عاشه نفسياً.

فتعبير السجية أو الطور فيه الكثير من تعبير البناء الجسمي، وخاصة فيما يورث من الناحية النفسية، وإنما يزيد عليه بما يُضاف اليه من عوامل التربية والبيئة.

وأما المزاج فتعبير شامل، ولكي نفهمه حق الفهم كما يراه «كان» يجب أن نعرف أنه قائم على جهازين:

الأول: جهاز نفسي، وهو الذي يقوم بإنجاز عملية التطور التي تصل اليه عن طريق الاعصاب الحسية، وإيصالها إلى الحركة، وعلى هذا فهو مركّب ومتصل اتصالاً وثيقاً بالحس - المخ - جهاز الحركة.

الثاني: جهاز قائم على الكيمياء الدموية الهرمونية، فهو على أساس المخ - الجهاز الغدي.

وللمزاج أثر على ما يلي:

أ - الحساسية النفسية (زيادة التحسس، نقص التحسس).

ب - اللذة أو عدم اللذة في المحتويات النفسية.

جـ - السرعة النفسية TeMpo (الكبت، الاندفاع، الحصار).

و - الحركة النفسية (معطل، جامد، ناعم، لبق).

نظرية كرتشمر Kretschmer:

إن أحداً في ذلك الوقت لم يصل إلى ما وصل اليه العلامة «كرتشمر» من ذيوع المبدأ والشهرة والطريقة.

إن كتابه الشهير بعنوان Korpebaw und Charktes بالألمانية عام 1953 الذي صدر في «غوتنجن Gottingen» والذي تُرجم إلى عشرات اللغات العالمية خير دليل على ما نحن بصدد الحديث عنه.

لقد هيأت كتابات «كرتشمر» لانقلاب في التفكير والأساليب التي اتبعت حتى ذلك الوقت وربما حتى وقتنا الحالي. من ذلك الأسس التي برهنت بصورة قاطعة أن معرفة النماذج البشرية تفيد في كثير من الأحيان في معرفة المناسبات الداخلية في الجسم أكثر بكثير من العلائم والتشخيص الاكلينيكي التقليدي.

ومن أهم ما جاء في كتابه ما يلي: «كل نموذج من الناس له أمراضه الخاصة به».

يقول: إن من المزايا التي لا تقدر، بثمن، أن يعرف الطبيب أن هذا المريض النحيل مثلاً هو من الناس الذين عندهم الاستعداد الكبير لهذه الامراض (السل الرئوي، القرحة، الزائدة الدودية، أمراض الكلية) وغيرها من الأمراض.

ثم انه من المفيد جداً للمريض وللطبيب منا أن يصبح بالامكان معرفة أن هذا الشخص البدين مثلاً هو من الناس الذين عندهم الاستعداد الكبير لهذه الأمراض: التهاب المرارة، البانكرياس مرض السكر، تصلُّب الشرايين وأمراض أخرى.

الفصل الرابع

مقومات الشخصية وصفاتها

بوسعنا القول أن الشخصية تبدأ تكونها منذ الولادة، وأن للوليد شخصية اجتماعية وهذا يعني أن للوليد قدرات ومميزات قابلة لأن تتفتح وتنمو. لذلك سوف نتطرق هنا إلى العوامل المساعدة على التفتح أو المهيئة له منذ الولادة وحتى النضج. من هنا ضرورة التحدث عن أهم نظريات علم النفس التي تطرقت إلى موضوع الشخصية والسلوك حتى نعطي البحث حقه من الدراسة والعناية.

1 ـ فرويد Freud

تتكون الشخصية عند فرويد من ثلاثة أقسام رئيسية وهي:

1 ـ الهو. 2 ـ الأنا. 3 ـ الأنا العليا.

الهو The Id

ويعني هذا القسم من الشخصية كل ما هو موروث أو غريزي وهو خزان الطاقة النفسية. وهو يولد مع الانسان ويلازمه طيلة حياته. وهو لا يهتم إلاّ باللذة. لذلك همه الأول والأخير البحث عنها (اللذة) وأفضل مثال عن «الهو» أنانية الطفل التي تهدف إلى إشباع رغباته وتحقيق لذاته كما هي الحالة مثلاً عند الرضيع حيث لا يهتم إلا باشباع نفسه من الطعام (اللبن) والرغبة التي يحققها عبر مصه لثدي أمه[1].

---

(1) الخوري، توما. مرجع سابق، ص. 88.

الأنا The Ego[1]

ويعني تحقيق أكبر قدر من الاشباع ضمن ما تسمح به الظروف والواقع، لأن الأنا كالفرس الجامحة إن لم يُكبح جماحها فإنها تدمّر نفسها. من هنا يلتزم الأنا بالواقع ويفرغ ما في جعبته من توتر مؤقت حتى تسنح له الفرصة من تفريغ شحنته من التوتر الشديد. لذلك فالأنا امتداد للهو وغير مستقل عنه أبداً.

الأنا العليا The Super Ego

ويكون موجوداً داخل الفرد، أي أن مصدره داخلي وليس خارجياً. لذلك يعتبر بمثابة الـ [illegible] من القيم والمثالية والقوانين التي تحكم الفرد، التي إذا ما نمت يصبح صاحبها شخصية ناضجة.

أما مراحل هذا النمو في الشخصية والسلوك عند فرويد فهي:

1 ـ المرحلة الفمية Oral: وهي التي تبدأ بالشفتين اللتين يلجأ الطفل الوليد إلى استعمالهما دونما أي [illegible]، وذلك من أجل إشباع حاجته إلى الطعام اللذيذ، بالاضافة إلى ما تلقاه الشفتان في أثناء المص من تخفيف للتوتر الذي يحس به الطفل الرضيع، مع استمتاعه بحنان أمه في أثناء الرضاعة لذلك يعتبر الطعام بالنسبة للطفل الرضيع مصدر إشباع ولذة. وتعتبر المرحلة الفمية أطول مرحلة في حياة الانسان حيث تبدأ منذ ولادته وتستمر معه حتى مرحلة متقدمة من الحياة لذلك تتسم بصفة القوة.

2 ـ المرحلة الشرجية Anal: وهي مرحلة وظيفية لها علاقة بالتدريب على عملية الاخراج أو البراز، لذلك تختلف هذه المرحلة من بيت لآخر حسب النظام أو الطريقة التي يلجأ إليها الوالدان في تدريب أطفالهم على استعمالها[2].

وحسب رأي فرويد فإن مرور فضلات الطعام عبر المعدة إلى الامعاء الدقيقة ثم الغليظة وتراكمها هناك تسبب للطفل توتراً، تدفعه إلى التخلص منها، ومتى حصل يحصل الانفراج والارتياح. وهنا لا بُد من التذكير، بما

---

(1) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(2) راجع: Freud, S «Beyond the Pleasure Principle». New York Liveright, 1950, pp 37- 40

للآباء من دور في تعليم الطفل متى، وكيف، وأين يجب أن تبدأ عملية الاخراج، مع ما يرافقها من نظافة.

3 - **المرحلة الجنسية أو القضيبية Genital**: وهي التي تبدأ حوالي سن الثالثة أو الرابعة، وهي تعني بالضبط منطقة الاعضاء التناسلية، حيث يلجأ الطفل عادة إلى العبث بها. وفي هذه المرحلة يكتشف جسمه وأعضاءه التناسلية.

ويركز فرويد هنا على ما يسميه «عقدة أوديب» حيث تعتبر بداية هذه المرحلة ثم تستمر فيما بعد وينشأ ما نسميه الصراع حول أولوية الحب عبر منافسة أبيه وذلك بالشعور بالغيرة الخفية تجاه أبيه. وكذلك الفتاة يصبح عندها «عقدة ألكترا» وتعني غيرة الفتاة من أمها لمشاركتها في حب الأب. وتحدث هذه الأمور ما بين سن الثالثة والخامسة من عمر الطفل.

4 - **مرحلة الكمون**: وتبدأ حوالي سن السابعة أو الثامنة وتستمر حتى ما قبل مرحلة المراهقة، وهذه الفترة هي مرحلة الطفولة المتأخرة وفيها ينصرف الطفل للاهتمام بنواح أخرى كاللعب، والنشاط، والعمل المدرسي. لذلك يحدث الكمون في هذه الفترة إذ يستغل الطفل فيها اهتمامه وميوله إلى غيره من الناس كالاصدقاء، والزملاء، وجماعة اللعب حيث يغدو هذا الميل والاهتمام تعلقاً بأولئك الناس. ومن الجدير ذكره أن الطفل يميل إلى جنسه أي الذكور نحو الذكور والاناث نحو الاناث (في اللعب مثلاً).

5 - **المرحلة التناسلية**: وهي مرحلة بدء المراهقة، وتبدأ حوالي سن الثالثة أو الرابعة عشرة من العمر. وتعرف بأنها مرحلة بدء ميل الجنس إلى عكسه، لأنه على هذا الميل يتوقف بقاء الجنس البشري. ويحدث للمراهق في هذه المرحلة ميول إضافية، كالميل الانفعالي، والاجتماعي، والمهني، وتكوين الاسرة وغيرها.

ومن الجدير ذكره أن المراحل الخمسة المذكورة أعلاه ليست منفصلة تماماً عن بعضها البعض، لكنها متصلة ومتداخلة وعبر هذه المراحل يتم تكوين الشخصية الانسانية للفرد.

2 - يونج Young

تتداخل نظرية يونج مع نظرية فرويد في تكوُّن الشخصية وإن اختلفت

عنها اختلافاً كبيراً في نواح هامة. لقد كان يونج أحد أفراد الرعيل الأول من المبتكرين الذين التفوا حول فرويد، ولكنه انفصل عنه بعد ذلك وكون نظريته المستقلة.

وقد استخدم يونج مصطلح «الأنا» للاشارة إلى العمليات التي هي شعورية تماماً، في حين أكّد فرويد أن أنشطة الأنا أنشطة لا شعورية. ورغم احتفاظ يونج بالمفهوم الثلاثي لبناء الشخصية (الهو - الأنا - الأنا العليا) إلاّ أنه لم يلبث بعدها أن لجأ إلى توكيد مفهوم الذات Self باعتباره البناء الذي يحدث التوازن بين الغرائز الحيوانية في الانسان وارثه الروحي والاجتماعي. ويعتبر مفهوم «الذات» اليوم بالنسبة للعديد من النظريات بمثابة الوحدة المركزية للشخصية. مثال ذلك نظريات كارل روجرز Carl Rogers، وابراهام ماسلو Maslow وكيرت جولدشتين Kurt Goldstein. فلقد قدّم كل منهم نظريات متداخلة ذات تأثير قوي في الشخصية.

ومن عودة إلى يونج نجد أن نظريته الحديثة الواسعة الانتشار في أنماط الشخصية حيث تتضمن نوعين رئيسين:

1 - النوع الأول وهو «المنبسط Extrovert» وهو الذي يتجه أساساً نحو الآخرين والعالم الخارجي.

2 - النوع الثاني وهو «المنطوي Introvert» وهو الذي يكون أكثر اهتماماً بنفسه وبعالمه الذاتي. والانبساط والانطواء يُعبّر عنهما بعديد من الوظائف هي: التفكير، والوجدان، والحس، والحدس. لذلك فإن أنماط «يونج» هي في الواقع أكثر تعقيداً بكثير ممّا يظن الناس عادة. فالفرد يمكن أن يكون منبسطاً مفكراً ولكنه في نفس الوقت منطوياً في وظيفة الحدس.

3 - جوردن البورت Gorden Alport[1]

يعتبر جوردون البورت من الروّاد في مجال «سيكولوجية سمات الشخصية». لقد نظر «البورت» إلى السمات باعتبارها الوحدة الطبيعية لوصف

(1) لازاروس، ريتشارد. مرجع سابق، ص. ص. 55 - 56.

الشخصية. ولقد اختصر لغة السمات إلى أربعة آلاف وخمسماية وواحد وأربعين كلمة. وقد اعتبر هذه السمات نقطة البداية الحقيقية لدراسة الشخصية.

وقال البورت أن فكرة السمات هي خصائص متكاملة للشخص وليست مجرد جزء من خيال الملاحظ وهي تشير إلى خصائص نفسية عصبية واقعية تحدد كيفية سلوك الشخص، ويمكن التعرُّف عليها فقط من خلال الملاحظة وعن طريق الاستدلال مما هو مركزي وأساسي، ومما هو هامشي وغير هام بالنسبة للشخص.

وقد ميّز البورت بين ثلاثة أنواع من السمات وهي:

أ ـ سمات رئيسية Cardinal

ب ـ سمات مركزية Central

جـ ـ سمات ثانوية Secondary

فبعض الناس تسيطر عليهم سمة رئيسية مثال ذلك «دون جوان الاسطوري» الذي خضع أسلوبه في الحياة إلى مغامراته في الجنسية الغيرية.

وعلى ذلك ففعل واحد مركب لا يمكن إرجاعه إلى سمة منفردة، بل هو دائماً ناتج مجموعة من السمات المتوافقة، تسهم كل سمة منها في بعض مظاهر السلوك.

فعندما يقص شخص ما قصة على الناس فإن عدداً من السمات تسهم في هذه المجموعة من الأفعال. فليست فقط السمات الدافعة ـ كاقناع الآخرين أو التباهي أو تجنب الهجوم ـ هي المتضمنة وحدها، بل هناك بالاضافة إلى ذلك السمات الاسلوبية التي تتصل بالطريقة التي يحكي بها القصة، أي هل يحكيها بخجل أو بضجر أو بتمثيل ظاهر.

4 ـ ايموند كاتل Rymond Kattel

لقد كان جهد «كاتل» موجهاً نحو خفض قائمة سمات الشخصية بطريقة منظمة إلى عدد قليل يمكن معالجته بواسطة الطريقة الاحصائية التي تُعرف باسم «التحليل العادلي Intercorrelation» أو معاملات الارتباط. ولقد أوضح «كاتل» هذا الأسلوب بمجموعة من المقاييس يمكن فهمها بسهولة. وقد وضع

«كاتل» معياراً لهذا الغرض أسماه «معيار الشخصية للراشدين» حيث وضع لقياس 16 سمة مركزية يعتقد أنها تفسّر معظم عناصر سمات الشخصية الظاهرية الهامة.

وفي الجدول التالي عشرة من هذه المتغيرات أو عناصر السمات مع أوصاف مختصرة للصفات التي يتضمنها كل منها[1].

1 ـ المتكيّف: مرن، يقبل تغيير الخطة بسهولة، يرضى بالحلول الوسط، لا يضطرب أو يفاجأ أو يستثار إذا سارت الأمور على نحو مخالف لما يتوقعه	**الجامد:** يصر على أن تتم الأمور على النحو الذي تعود أن يتمها عليه دائماً، لا يكيف عاداته وطرقه وتفكيره مع غيره من الناس. يرتبك إذا تغير أسلوبه الروتيني في الحياة.
2 ـ الانفعالي: سريع القابلية للاستثارة، يصرخ كثيراً، يضحك بكثرة، يبدي الحب والغضب وكل الانفعالات بشكل زائد.	**الهادئ:** متزن، يبدي القليل من العلامات التي تكشف عن الاستثارة الانفعالية من أي نوع، يحتفظ بهدوئه، ويستجيب بصورة أوفى من المطلوب في المنافسة أو مواقف الحظ أو الضغوط الاجتماعية وغيرها.
3 ـ حي الضمير: يعرف الواجب ويفعله عادة حتى ولو لم يلاحظه إنسان آخر، لا يقول الكذب أو يحاول خداع الآخرين، يحترم ملكية الغير.	**عديم الضمير:** مجرد إلى حد ما من المبادئ الأخلاقية، لا يراعي كثيراً مبادئ الصواب والخطأ عندما تتدخل الرغبات الشخصية، يقول الكذب ويخدع الآخرين، ولا يحترم ملكية الغير.
4 ـ متمسك بالعُرف: يتمسك بالقواعد المقبولة وطرق السلوك والتفكير والملبس وغيرها، يعمل الشيء المألوف، يبدو حزيناً إذا وجد أنه يختلف عن الآخرين.	**لا يبالي بالعُرف:** غريب الأطوار، يسلك بشكل يختلف عن الآخرين، لا يهتم أن يلبس نفس الشيء كالآخرين، له اهتمامات واتجاهات وطرق للسلوك غريبة إلى حد ما، ويتبع أسلوبه الخاص الغريب إلى حد ما.

(1) لازاروس، ريتشارد. مرجع سابق، ص. ص. 59 ـ 60.

5 ـ الميل إلى الغيرة:
يحسد الآخرين على إنجازاتهم، يغير إذا ألقى الغير اهتماماً ويتطلب المزيد منه لنفسه، سريع الامتعاض إذا وجد أن الاهتمام موجه لغيره.

غير غيّور:
يحب الغير حتى من هم أحسن منه، لا يضيق عندما يلقى الغير اهتماماً بل ويشارك في الثناء.

6 ـ حذر مؤدب:
يراعي حاجات الغير ويحترم مشاعرهم، يسمح لهم بالتقدم عليه في الصف، ويمنحهم نصيباً أوفى.

متهوّر فظ:
متغطرس، متحد، وقح مع الكبار (إذا كان طفلاً)، لا يراعي مشاعر الآخرين، يعطي انطباعاً بأنه يخرج عن صوابه فيصبح فظاً.

7 ـ مستسلم:
يتوقف قبل أن ينتهي تماماً من العمل، مهمل، يعمل على نحو متقطع وغير منتظم، سهل التشتت، يبتعد عن أهدافه الأساسية بواسطة دوافع شاردة أو صعوبات خارجية.

مصمم مثابر:
يسير نحو هدفه رغم الصعوبات أو الاغراءات، قوي الارادة، مُجد، مثابر، يتمسك بأي شيء حتى يحقق هدفه.

8 ـ رقيق:
تسيره المشاعر، حدسي، ودي، عطوف، حساس لمشاعر الآخرين، لا يعمل شيئاً من شأنه أن يكدِّر عليه مشاعره.

عنيد جامد:
يسيره الواقع والضرورة أكثر مما تسيره المشاعر غير ودود، لا يهمه أن يكدِّر الآخرين إذا كان هذا هو ما يجب أن يفعله.

9 ـ متواضع:
يؤنب نفسه (أو لا يؤنب أحداً)، إذا سارت الأمور على نحو خاطئ، يكره أن يمتدح على إنجازاته، لا يبدو أنه يفكر في نفسه كشيء هام جداً، أو جدير بالاهتمام.

مغرور:
يؤنب الآخرين كلما حدث صراع أو سارت الأمور على نحو خاطئ، كثير التباهي، يسرع إلى الحصول على التقدير عندما تسير الأمور في مجراها الحسن، عنده فكرة طيبة جداً عن نفسه.

10 ـ وهن:
يشعر بالاجهاد، بطيء، يفتقر إلى النشاط، غامض وبطيء في الكلام، متوان، بطيء في القيام بالعمل.

نشط، يقظ:
سريع، قوي، فعّال، حاسم، مليء بالحيوية والنشاط والشجاعة.

5 ـ كارل روجرز Carl Rolgers

تعتبر نظرية الذات عند «روجرز» ظاهراتية. كما أن مفاهيمها قد صيغت

كذلك في لغة الخبرة الذاتية. وخير مثال على ذلك هو ماذا نريد؟ وكيف نفكر؟ وكيف نشعر؟

ويركز مفهوم «روجرز» على ما يسميه «المجال الظاهري Phenomental Field» ولب هذا المجال هو «مفهوم الذات Self-concept». وهذا المفهوم للذات هو الذي يحدد سلوك الفرد. ويعتبر «روجرز» أنّ ما سماه سابقاً بالذات الظاهرية للفرد إنما هي (بالنسبة للفرد) الحقيقة بعينها. ويعطي مثالاً يوضّح معها فيه ما يريد. فيقول:

«إن الشخص العادي لا يستجيب للبيئة الموضوعية، وإنما يستجيب لكيفية إدراكه لها بصرف النظر عمّا تكون عليه تلك الادراكات من تحريفات ذاتية»[1].

لذلك تعتبر مفاهيم الذات معقدة ومتغيرة، وتلعب دورها الفعّال في كيفية وأصول استجابة الفرد للمواقف الكثيرة المختلفة لا بل وكيفية التعامل معها. وهي تشمل صورة الفرد الجسمية من حيث القوة والضعف والجاذبية وعدمها، مثلاً النظر إلى الشخصية كونها محبوبة أو غير محبوبة، مرغوبة أو غير مرغوبة والتي تقوم جزئياً على التقديرات التي يعكسها الآخرون الذين يتصل بهم الفرد.

ومن الجدير ذكره بأن معظم السلوك ينتظم حول الجهود التي تبذل لحفظ الذات الظاهرية وتعزيزها.

ويجب أن لا ننسى بأن «روجرز» يعرف نظام الذات لشخص ما بالاستماع إلى تقريره اللفظي الاستبطاني عن نفسه وعن تصوراته لنفسه وللعالم.

ويمكننا تلخيص نظرية «روجرز» بما يلي:

1 - تتمحور النظرية حول الذات كونها البداية والنهاية للسيكولوجيا الانسانية.

---

(1) راجــع: Atkinson, Rita and Richard. «Introduction to Psychology» New York Harcourt Brace, 1992- p.p 543- 545.

2 ـ حق الاختيار الانساني، والخلق والابداع، وتحقيق الذات عناوين هامة وأولية في المجال الظاهري الانساني.

3 ـ الفهم والادراك يجب أن يسبقا الموضوعية في اختيار المشكلات المختلفة لأن العنصر الانساني أهم من سواه.

4 ـ إن محور النظرية الاساسي من حيث إعطاء القيمة الحقيقية يكمن في اضفاء الأهمية القصوى للمبدأ الانساني وللقيمة الانسانية.

6 ـ النظرية الدينامية للشخصية Personality Dynamics[1]

تهتم هذه النظرية بكيفية تكوين الشخصية. وترى أن الشخصية تتكون من مكونات جسمية وتتضمن العوامل الفسيولوجية، وتتأثر هذه العوامل بالظروف البيئية. وتحدد العوامل الجسمية كثيراً من جوانب شخصية الفرد، فهي تحدد مدى احتماله للتعب، ومدى قدرته على التعلم، واكتساب الخبرات، والقدرة على ممارسة النشاطات. كذلك تلعب بعض السمات الأولية (التي تحددها الوراثة) مثل لون البشرة، وطول القامة، ولون العينين... دوراً مؤثراً في شخصية الفرد.

وتبعاً للدينامية الشخصية فإن العوامل الاجتماعية هي أيضاً من مكونات الشخصية. وهذا يتضح جلياً في دور الثقافة التي ينتمي اليها الفرد وما تؤثره تلك الثقافة فيه بحيث تطبعه بطابعها المميز، ولذلك نرى أن الأطفال الصغار يتشربون العادات والتقاليد والقيم الموجودة في البيئة والمجتمع الذي يعيشون فيه عن طريق التنشئة الاجتماعية. ويجب أن لا ننسى ما للدور أو الأدوار التي يقوم به الفرد ضمن المجتمع من تأثير على شخصيته، فهناك دور للصبيان وكذلك للبنات والنساء والرجال... وغيرهم. كذلك يُحدد الدور على ضوء الجنس، والسن، والطبقة الاجتماعية وسوف نتحدث عن هذا باسهاب.

ولقد تبين لعلماء النفس الاجتماعي أن هناك تفاعلاً مستمراً بين البيئتين المادية والاجتماعية بحيث يؤثر هذا التفاعل على الشخصية الانسانية ونموها

---

(1) عيسوي، عبد الرحمن. «علم النفس الاجتماعي». بيروت: دار النهضة العربية، 1974، ص. ص. 268 ـ 269.

عي[1]. كذلك تبين وجود عوامل تلعب دوراً كبيراً في عملية النمو
ي بحيث تؤثر بدورها على الشخصية وهذه العوامل هي الآتية:
كز الطفل بين أخوته. فالطفل الوحيد غير الطفل الأخير، غير
سيط. والوحيد بين بنات غيره الموجود مع عدد من الذكور.
ن الآباء. فطفل الآباء المتقدمين في السن غير طفل الآباء الشباب.
ئة المادية والاجتماعية المحيطة بالطفل.
كاء. فالطفل ضعيف الذكاء أقل حساسية للمؤثرات التي تؤثر في
ه الاجتماعي.
لاقة بين الآباء والأبناء.
ستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.
اء الأسرة إلى جماعات الأكثرية أو الأقلية في المجتمع.
من الجدير ذكره أن هذه العوامل المؤثرة في تكوين شخصية الفرد هي
تداخلة وليست مستقلة لذلك إذا أردنا معرفة الشخصية فلا بُدّ من
ذه الديناميكية الكلية للفرد، وهذا يعني دراسة الشخصية ككل واحد

ما يصح هنا يصح في السمات إذْ لا يمكن دراسة سمة واحدة بمفردها
عن باقي السمات، لأننا في دراستنا الكلية لمجموع هذه السمات
تكامل ومتفاعل ومتناسق يمكننا فهم الشخصية بشكل أفضل.
ن هنا ضرورة اللجوء إلى عملية جمع المعلومات والبيانات الكافية
ة بسلوك الفرد وملاحظة سلوكه في مواقف مختلفة حتى نتمكن من
شخصية بشكل مقبول.

ع: Harper. B. «Social Psychology». New York: (press, 1976, p. 74.

وي، عبد الرحمن. مرجع سابق ص. ص. 180 ـ 181.

الفصل الخامس

ظهور الذات وتنشئتها

يبدو موضوع الذات للبعض أنه سهل يمكن فهمه والاحاطة به، لكنه يبدو للآخرين مشكلة. وسنحاول أن نوضّح هذا المفهوم قدر المستطاع حتى نعطيه حقه من الدراسة والعناية.

تشكل الذات الجانب المركزي الخاص من حياة كل فرد، ممّا يجعلها تلعب دوراً هاماً في وعينا وبالتالي في شخصيتنا. وهي تبدو أحياناً ضبابية بحيث تشكل حيزاً واسعاً في حياتنا ممّا يجعلها تؤثر وتسيطر على سلوكنا ووعينا حيناً، وتبتعد أحياناً أخرى فتتركنا دون وعي كافٍ لها.

لذلك ليس سهلاً أن نضع أصبعنا عليها تماماً وبالتالي التصدي لدراستها وذلك حسب رأي-ميخائيل أسعد للأسباب الثلاثة التالية[1]:

1 - تعدد استخدام مفهوم الذات بتعدد النظريين وتباين أفكارهم فيُرمز للذات مرة بالأنا وأخرى بالذات والفرق معدوم بين مدلول المفهومين.

2 - جهل أكثر للمدى المُدرك من الذات. تبدو بعض الأفعال والأفكار أقرب لذاتنا، لكن ليس ثمة خط فاصل بين ما هو مُدرك وما هو غير مُدرك.

3 - إثارة مفهوم الذات للجدل الفلسفي العميق حول طبيعة الكائن الحي، وروحه، وحريته، وخلوده.

فليس غريباً أن تتجنب بعض النظريات حول الشخصية مفهوم الذات كلياً.

---

(1) أسعد، ميخائيل. مرجع سابق، ص. 67.

لكن هذا لا يعني تجاوز مشكلة الذات في دراستنا للشخصية نظراً لما تشكله الذات من أهمية في كونها المعيار الوحيد لوجودنا وللتعبير عن هويتنا. بالاضافة إلى الأهمية التي تعيرها عملية التعلّم (للكائن الانساني الحي) للذات وضرورة موافقة هذا التعلم لها حتى يمكننا الحصول على أفضل النتائج.

والسؤال المطروح الآن، هل للطفل الحديث الولادة شخصية؟ يجيب معظم علماء النفس على ذلك بالنفي قائلين: «من الطبيعي أن لا يكون للطفل الحديث الولادة وحتى منتصف السنة الثانية شخصية بالمعنى الأرحب للكلمة. وذلك نظراً لحداثة سنه وعدم تمكنه من فهم المنطق أو التفكير، أو ما شابهها. كما أنه ليس لديه المفهوم الواضح عن الأخلاق والمُثل والقيم. وبكلمة لم يأخذ الضمير مكانه بعد ولم يتكون. ومن المعروف أن الأنانية هي مركز الثقل عنده أو ما نسميه مركزية الذات.

وقد أورد ميريل Merrill في كتابه عن المجتمع والثقافة العوامل والمحددات التي يعتبرها أساسية في نمو الشخصية بصرف النظر عن الظروف الثقافية. هذه المحددات هي التالية:[1].

1 ـ **محددات عالمية**: كاشتراك الكائنات الانسانية جميعاً في سمات شخصية مشتركة بين الناس جميعاً من حيث هم بشر. حيث أن الناس أينما وجدوا لهم استعدادات جسمية وعقلية خاصة بهم، وهم يعيشون في جماعة، ويمكنهم أن يتصلوا بالرمز في ثقافاتهم، وهم يعيشون بيولوجياً في عالم فيزيقي لا بد أن يتكيفوا به وفيه.

2 ـ **محددات محلية**: فكل أعضاء المجتمع لهم سمات معينة مشتركة مع الاعضاء الآخرين في نفس المجتمع. فالصينيون يشاركون بعضهم البعض في سمات شخصية أكثر مما بينهم وبين الانكليز، لأن عضوية المجتمع الواحد تنتج درجة من تشابه الشخصية، كما أن قيم المجتمع والأهداف التي يميل اليها أعضاؤه، والأدوار التي تخصصها لهم المفاهيم التي يتقاسمونها. . . كلها تؤلف بعض المحددات المحلية للشخصية.

---

(1) Merrill «Culture and Society» 1965 pp 174-175

3 ـ **محددات الدور**: في كل مجتمع تعين أوضاع خاصة للأفراد على أساس السن، والجنس، والحالة الزوجية، والأسرة. . وغير ذلك من المعايير. وكل وضع اجتماعي من هذه يحمل نمطاً من التوقعات المشتركة بحيث يكون لكل واحد سمات شخصية مشتركة مع أي فرد آخر في المجتمع بسبب دورهما المعين (رجالي، نسائي. . .) هذه الأنماط تحددها الثقافة وتشكل أهم محددات الشخصية في أي مجتمع.

4 ـ **محددات جبلية أو فطرية**: فكل فرد (ما عدا التوأم المتشابه) له جهاز تكويني فريد من نوعه. ولكل فرد أيضاً خبرة حياة فريدة من نوعها. ومن ثم فإن المحددات السابق ذكرها تؤثر في كل فرد بطريقة مختلفة، فالأخوة في نفس الأسرة: ترتيب ميلادهم مختلف، وبالتالي ليس لهم نفس الأدوار. والثقافة الواحدة في الجماعة الواحدة تفسر لكل شخص بطريقة مختلفة. . . والمراكز إذن خاضعة لتغيرات فردية، وهكذا استناداً إلى ما سبق فإن مكونات الشخصية تتوزع من العام إلى الخاص.

ولكن أين هي الذات العضوية في هذا المجال؟ وماذا نعني؟ ان الذات العضوية هي ذلك العامل البيولوجي الذي يساهم في تكوين الشخصية. فبنية الشخص الجسمية هي جزء من شخصيته، ولكل إنسان خصائص فردية معينة كطول القامة، ووزن الجسم وبنيته، ولون العينين، والجلد، والشعر، وحجم اليدين، والقدمين. . . الخ. حتى نواحي النشاط والتصرفات التي تنمو مع الفرد كعادات مثل الكسل أو التدخين مثلاً تعتبر جزءاً من شخصية الفرد. كما أن هناك ميكانيزمات (آلية) تكوينية كالجهاز العصبي، والغدد الصماء، والانفعالات، والقدرات العقلية تؤثر في تكوين الشخصية وتنشئتها. وهي جميعاً تختلف من شخص إلى آخر.

ومن الجدير ذكره أن اللغة في السنة الثانية من العمر تلعب دورها الفعّال في تمييز الذات ولعلّ أهم جانب منها هو الاسم الذي يُطلق على الطفل كزياد، سمير، سميرة، أو غيرها من الأسماء التي تميز هذا الانسان عن ذاك. ولعل مناداة الطفل باسمه: أركض يا سمير، أسكت يا سمير، تعال يا سمير في مناسبة أو أخرى يعني له مكاناً مستقلاً في الفئة. حتى أسماء الدمى في حديث الطفل عنها أهمية في بروز الذات كشيء مستقل عن الأشياء، وتشير

الدراسات[1] إلى وجود علاقة متينة بين الاسم الذي يحمله الفرد وتقديره لذاته. فتبين أن الأفراد الذين يروا في أسمائهم أنها قبيحة، غير راضين عن ذواتهم والعكس صحيح.

ومن عودة إلى الطفل في سن الثالثة نجده يبحث حسب أريكسون[2] عن هويته وبالتالي عن ذاته وذلك ما عبر عنه في المرحلة الثانية من مراحل النمو الاجتماعي: «تعلُّم الذاتية مقابل الشعور بالعار Self-Concept-Shame» لأنه أي الطفل - حسب أريكسون ينمي الشعور بالذات عبر تمكنه من القيام بأشياء لم يتمكن منها سابقاً تدعوه إلى الفخر والاعتزاز. ولعل ظهور التنافس حوالي سن الرابعة من العمر، يقوّي الشعور بالذات والتمسك بها، ولكن قيمة الذات لا تكتسب أهميتها التنافسية إلاّ حوالي سن السابعة من العمر. فتتزاحم العبارات التالية: أبي، أخي، عمي، بنيتي، قلمي الخ... ويشعر الطفل عبر قولها بتحقيق ذاته بحيث يعتبرهم جميعاً جزءاً مكملاً له. لذلك لا عجب إذا رأينا الطفل يحس بتملكه للأشياء وكأن كل شيء حتى والديه هما جزء من تلك الملكية ثم تتسع هذه الملكية مع تقدم العمر فتراه يقول مدرستي، وطني... الخ. ومع توسع أبعاد ذاته تتكون لديه صورة عن ذاته كما يعكسها الآخر. فيعرف توقعات الآخرين، ويعرف سلوكه ويقابله بسلوك توقعات الآخر عنه.

وما يصح هنا يصح في الذات العقلانية حيث يبدأ الطفل بادراك حقوقه وواجباته حوالي سن السابعة من العمر، ويبدأ بالتالي بفهم الأوامر والنواهي. وينتقل من عدم اكترائه لكل ذلك في سن مبكرة إلى نوع من السيطرة على تأجيل مطالبه التي لم يتنازل عنها قبلاً. ثم ينطلق بعد ذلك إلى فهم الممكن وغير الممكن، والخسارة والربح وهذا يقوده إلى وعي ذاته العقلانية وضبطها.

5 - ميكانيزمات الذات: ومن عودة أخرى إلى الميكانيزمات التي تنشأ عن حياة الجماعة على تحديد السلوك الاجتماعي للفرد، وبالتالي تنمي الشخصية بصورة أو بأخرى. من هذه الآليات:

---

(1) دسوقي، كمال، «الاجتماع ودراسة المجتمع» القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية، 1971، ص. ص. 127 - 128.

(2) راجع: Brown. J. «Personality», New York: Leverght, 1967, pp. 82- 85

- التقليد.
- الايحاء.
- التعاطف.
- التقمص.
- الاسقاط.
- الكف.

ولعل أثر هذه الميكانزمات الأهم هو نمو فكرة «الذات». ويجب أن لا ننسى ما للخبرات مع الجماعات التي نكتسب عضويتها ونشارك في فاعليتها من تأثير على تكوين الشخصية.

وليس ثمة دائماً التوافق ـ الملائم بين[1] تعبيرات الشخصية عن الذات، وبين معايير الجماعة السائدة أو الثقافة ككل. وعندما تصبح مظاهر عدم التوافق هذه زائدة عن الحد، نقول عن الشخصية أنها غير متوافقة. والواقع أن توافق الشخصية أو عدم توافقها طرفان لخط متصل، من الصعب (بل من المستحيل) أن نحدد بدقة النقطة الفاصلة فيه للانتقال من طرف إلى آخر. فجميعنا إلى حد ما متوافقون بنمط الثقافة ومعايير الجماعة، ولدينا جميعاً أيضاً نواحي عدم توافق بالطبيعة. فالتوافق أو عدمه في الشخصية مسألة درجة. وقد ذكر عالم النفس البريطاني «آيزيك Issec» أن السواء أو عدمه في الشخصية هو فارق في الدرجة بحيث لا يمكن الحديث عن أسوياء مئة بالمئة ولا مرضى أو منحرفين منه بالمئة أيضاً. فمن ناحية ليس ثمة أصناف من الناس مجانين لا يُرجى شفاؤهم أو منحرفون لأسباب لا سبيل إلى علاجها، ومن ناحية أخرى ليس ثمة صنف من الناس هو من تكامل الشخصية بحيث يخلو من أية إصابة بعدم التوافق. فالنقص الوظيفي موجود في الحالتين لكنه في الحالة الأولى أكثر ظهوراً للعيان بما يكشف عن التعبير عن الشخصية. ولعل المعيار بين الناس هو الفرد السوي ولحسن الحظ أنه حسب دراسات ستانفورد ـ بينية في الذكاء أن حوالي 95% من الناس أسوياء أي أذكياء. بمعنى أن نسبة ذكائهم هي ما ين 95 ـ 100. في حين يتوزع الخمسة بالمئة الباقون على الشكل التالي.

---

(1) راجع: خوري، توما. مرجع سابق، ص. ص. 124 ـ 125.

2,5% دون معدل الذكاء أي دون الـ 100 من نسبة الذكاء.

2,5% فوق معدل الذكاء أي فوق الـ 100 من نسبة الذكاء.

لذلك يمكن أن نقول أن نسبة الخمسة بالمئة الباقية هم غير الأسوياء سلباً وإيجاباً. فعدم التوافق إذاً هو فارق في الدرجة.

ولعل من الطبيعي في مجتمعاتنا المعقدة السريعة التطور ألاّ تخلو شخصية ما من الصراعات في مجال أو آخر، وفي فترة من السن أو أخرى.

فالمجتمع الحديث يعج بالمواقف التي من شأنها أن تخلق الصراع العقلي. وهذا الصراع هو من أهم أسباب عدم توافق الشخصية وبالتالي مرضها. وتقول «كارين هورني Karen Horney» في كتابها «الشخصية العصابية في عصرنا»،

«أن للعوامل البيئية والثقافية دوراً في نشأة العصاب فالخوف، والمنافسة، وتوقعات الفشل، تنشأ عنها الصراعات العقلية في حياتنا المعاصرة».

فالرغبات المتصارعة هذه تحدث للشاب الخائف في ميدان القتال، وللفرد لدى تسلمه الوظيفة الجديدة، وفي كل حالات النقل والترقية لمركز أعلى أو جهة أخرى، أو عند تفكيره في الزواج، ومستقبل الابناء، وللكهول عند التفكير في التقاعد.

صحيح أن بروز الذات وتكونها لدى الطفل تبدأ حوالي الثالثة من العمر كما سبق وأوضحنا ولكن بعد أن يجتاز هذا الطفل مرحلة الطفولة المبكرة مروراً بالوسطى والمتأخرة حتى تبدأ مرحلة المراهقة حيث ـ كما أكد أريكسون «Erikson» ـ أن البحث عن الهوية يبلغ ذروته فيسأل المراهق نفسه سؤالاً كبيراً: من أنا؟؟؟

وحتى نعطي الموضوع حقه، حول بروز ذات المراهق ونموها لا بُد لنا من عودة إلى مرحلة المراهقة دارسين ومحللين نفسية المراهق وعمليات نموه الجسمي والعقلي والديني والانفعالي والاجتماعي لنحيط بالموضوع كما يجب[1].

---

(1) دسوقي، كمال مرجع سابق، ص 132.

إن الذات عند المراهق تنشأ نتيجة لما يتعرض له جسمه وعقله ونفسه من ما نسميه «ثورة وحيرة واضطراب»، يترتب عليها جميعاً عدم تناسق وتوازن بحيث ينعكس على انفعال المراهق، ممّا يجعله حساساً إلى درجة بعيدة. وأهم هذه الحساسيات والانفعالات وضوحاً والتي تؤثر على ذات المراهق هي:[1]

أ ـ خجل بسبب نموه الجسمي إلى درجة يظنه شذوذاً أو مرضاً.

ب ـ إحساس شديد بالذنب يثيره إنبثاق الدافع الجنسي.

جـ ـ خيالات واسعة.

و ـ نقد وشكل جديدان للمجتمع والأهل.

هـ ـ إنجذاب واهتمام بالجنس الآخر.

و ـ إنطواء على الذات أو إندفاع نحو الحياة.

ومن الجدير ذكره أنه في فترة المراهقة يحدث ما نسميه «بالنرجسية Narcissism» حيث تتركز انفعالات المراهقين حول أنفسهم ـ الذات النفسية ـ ويكون ذلك عبر جعل أنفسهم هدفاً لحبهم بصورة واضحة أو مستترة. وكذلك ما يسمى بأحلام اليقظة حتى تتصل هذه الظاهرة النفسية بالرغبة الجنسية في أثناء فترة المراهقة. لذلك توصف أحلام اليقظة بأنها ابتعاد عن الواقع.

أما الطبيعة فلها دورها المؤثر على المراهق نفسياً، فتراه يعشقها، لأنها تطلق العنان لخياله أن يأخذ مداه في التأمل، والتحليل والاكتشاف، وهذا ما يؤكده وصف أحد المراهقين في السابعة عشرة من عمره حيث يصف الجنة كما يتخيلها:

«أتخيل الجنة حديقة غنّاء فوق رابية ترامت أرجاؤها، وسورت بأشجار الصنوبر والزيتون، وقف على أبوابها ملائكة قامت على حراستها لتمنع دخول الآثمين. أما أرضها فقد فرشت بالحصى، وانسابت في وسطها الأنهار، وعلى شواطئها نمت أشجار الفاكهة وفيها لورد يعانق الياسمين، وفيها الفل يضحك للقرنفل، وفيها عيون من لجين، تشخص بأهداب من ذهب... الخ[2]».

---

(1) خوري، توما. مرجع سابق، ص. 100.

(2) Cole, L. «Psychology of Adolescence». 6th ed. New York: Rine Hart and Winston, p. 123.

وفي موضوع النمو الأخلاقي عند المراهقين يقول فرويد ما معناه:[1].

«إن الذات العليا أو الضمير عند المراهقات أضعف منه عند المراهقين وسبب ذلك في رأيه أن الأناث يقضين مدة زمنية أطول من الذكور في مرحلة الكترا».

ويستطرد فرويد قائلاً: إن «الذات العليا Super Ego» هي مرحلة المُثل والقيم والمبادئ العليا. حيث تعتبر بمثابة القدوة للانسان فيلجأ إلى معاتبة نفسه وإثابتها عبر هذا المعيار، وهنا ينمو الضمير وينضج أي يعرف المراهق واجباته ويحترم حقوق الآخرين».

أما في مجال نمو الشعور والمفهوم الديني عند المراهق فنرى بعض علماء النفس يقولون عن الذات الدينية (اليقظة الدينية) عنده بما يلي:

«إن مرحلة المراهقة هي مرحلة كفر والحاد، وإن نمو فكره الانتقادي يدفعه إلى إعادة النظر في معظم الأمور والمفاهيم والمعتقدات التي تلقاها سابقاً».

وهناك رأي آخر لعلماء نفس آخرين:

«ليس صحيحاً القول بأن مرحلة المراهقة ـ الذات الدينية ـ هي مرحلة الكفر والإلحاد، أو الاضطراب الديني، وإنما هي فترة نضج عقلي واضح يتفهم فيها المراهق معنى الحياة وقيمتها ومهما بلغ حماس المراهق في نظرته التحررية إلى التفكير بهذا الشيء أو ذاك، أو إعادة النظر في مفاهيم حياتية معينة، إلاّ أنّ ذلك لا يعني أبداً أن تؤدي إلى النفور من الدين والبعد عنه»[2].

أما اليقظة الدينية ـ الذات الدينية ـ في نظرنا فهي دليل على اليقظة في الشخصية في جميع نواحيها الفلسفية، والاستطلاعية، والانسانية، والتأملية. لذلك تعتبر هذه صفة ملازمة لمرحلة المراهقة.

أما أهم ظاهرة في اليقظة الدينية عند المراهق فهي تجريد ذات الله

---

(1) المليجي، عبد المنعم وحلمي. «النمو النفسي». الطبعة الرابعة، بيروت، دار النهضة العربية، 1971، ص 177.

(2) راجع. Freud, S «The Ego and the Id». 1947, p.p 23- 24

(3) Crow, D. «Adolescent Development and Adjustment». 2nd ed; New York Mc- Graw Hill, 1979, p p. 47- 50.

ووضعها في نطاق حسي ملموس حتى يغدو الله في رأيه مجموعة من القوى والقدرات. وهكذا نجد لله صورتين: أحدهما محببة ناتجة عن حب المراهق له، وأخرى غير محببة ناتجة عن دافع عدواني مكبوت. ونستنتج من هذا أن شعور المراهق تجاه الله شعور متناقض يتأرجح بين الأمن والخوف.

أما ما يختص بالاندفاع نحو التدين أو ما يسمى بالحماس الديني فهو مظهر آخر من مظاهر اليقظة الدينية. فقد يتبادر إلى الذهن أن الحماس الديني تسليم أعمى بالمعتقدات الدينية لكنه في الحقيقة اعتماد الذاتية في طريق التدين.

وفيما يختص بالنمو الاجتماعي عند المراهق فيمكننا القول. بأن المراهق يهتم بمظهره الخارجي وذاته الجسمية من أجل جذب اهتمام الآخرين وخاصة من الجنس الآخر نحو شخصه، مما يترتب عليه ميل اجتماعي جديد للمشاركة فيما بعد لأن يكون انساناً قادراً على بناء مستقبله. وهذا ما يجعله يفكر في الزواج، والانجاب وغير ذلك.

ولعلّ «أريكسون Erickson» أفضل من عبر عن المراهق في هذا المجال «النمو الاجتماعي» عندما قال:

«يبدأ المراهق بالتساؤل حول من أنا؟؟ ومن أكون وهذا يؤدي بالمراهق إلى تكوين هوية معينة له، وقبل أن تصبح هذه الهوية راسخة يعاني من اضطراب في الهوية ـ خاصة الذكور ـ حيث يعانون من جنوح بسيط يظهر في شكل عصيان أو تمرد أو خجل أو نقد ذاتي. كذلك يتعلم المراهق الصداقة ويقدرها ويتمسك بها ـ بحيث ـ يقوم على أساسها زواج ناجح ـ وفي ذلك تنمية للذات حيث يكون سعيداً في هذه التنمية وفخوراً بها»[1].

---

(1) Harper, B. «Social Psychology» New York: University Press, 1976, p. 145.

الفصل السادس

الدور الاجتماعي والمجتمع

1 ـ المجتمع

ممّا لا شك فيه أن شخصية رجل الاسكيمو تختلف عن شخصية رجل البادية. ولا يشبه رجل الغابات الاستوائية في شخصيته ـ رجل أوروبا، أو الصين أو اليابان. ومهما حاول رجل الاسكيمو أن يتقمص شخصية رجل البادية فلن يتمكن من أن يكون رجل البادية ذاته لأن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها هؤلاء الرجال تترك أثراً قوياً جداً في تكوين الشخصية وصقل طباعها وتشذيبها وهذا ما دفع بعض علماء الاجتماع إلى القول: «يصعب تكوين الشخصية الانسانية بمعزل عن محيطها» لا بل يستحيل ذلك. وبما أن الفرد يعكس في أقواله وأفعاله وتفكيره بعض ما يسود في المجتمع فلا بُد والحالة هذه من التسليم بما للمجتمع من أثر بالغ في هذا الخصوص على شخصية الأفراد.

وزيادة على ذلك وضمن نطاق الأسرة الواحدة ترانا نعلّم أطفالنا طريقة خاصة في الأكل والشرب والمشي والكلام. وكذلك يفعل رجل الاسكيمو.

ولا بد لنا والحالة هذه من تعريف للمجتمع. فكما يقول لندبرج ولارسن[1] «بأن سلوك أية جماعة من الكائنات الحية تستمر في حياة مشتركة ومتوافقة عن طريق التفاعلات والتعلقات».

يُقصد من هذا التعريف جهاز المنظمات الاجتماعية التي تحكم السلوك

(1) Lundberg, G. Larson, O. «Sociology» New York: Harper and Bros, 1958, p. 69

وتهيئ اطار الحياة الاجتماعية بحيث يعتبر المجتمع مجموع أنظمة رئيسية من أسريّة، ودينية، واقتصادية، وتربوية...

إلاّ أن جوهر التعريفات للمجتمع تكمن في إبراز حقيقة الجماعة على التنظيم والمنظمات وما لها من أثر في السلوك الناتج عن المراكز المستمدة من الأدوار. فهذا عالم الاجتماع الاميركي «شينوى Chenwa» في كتابه «المجتمع Society». يقول:

«إن المجتمع عبارة عن تجمّع الأفراد بعضهم إلى بعض بوصفهم أعضاء في جماعات»[1].

من هنا يمكننا القول بأن المجتمع هو أكبر جماعة ثابتة نسبياً تتشاطر ميولاً أو مصالح مشتركة وأرضاً مشتركة، وأسلوب حياة مشترك.

لذلك فإن جميع المجتمعات، بدائية كانت أم متمدنة تنزع إلى جعل الفرد صورة مطابقة للمواصفات التي تفرضها القيم وتحددها الأعراف والتقاليد. وهذا بالتالي يقودنا إلى التأثير الشديد والبالغ الأهمية للمجتمع على الشخصية الانسانية بدءاً من الطفولة وحتى اكتمال النضج. لذلك يُفترض في المربين أن يلعبوا دوراً فعالاً في هذا المجال وحتى يتمكنوا من ذلك عليهم التوفيق بين عنصرين هامين:

1 ـ ما يرثه الطفل من نواح فسيولوجية وعاطفية وعقلية.

2 ـ المجتمع الذي سيعيش فيه الطفل عندما يكبر.

هناك سلاحان آساسيان يجب أن يستعملهما المربون وهما: التفاؤل والتفتح، فما أكثر من ورثوا في سنواتهم الأولى هلعاً خفياً، وخوفاً إزاء الاحداث، فإذا كبر الطفل وصار رجلاً، وألقى نفسه في عالم منعزل منقسم، أحس بذلك الهلع يندفع من جديد أمام ضعف وسائله وضخامة الكون.

وهنا يقضي أن يكتسب الانسان التفتح من العالم ومن القريبين منه. فالقدرة على الاحساس بالآخرين، واستشفاف رغباتهم ومشكلاتهم، شرط من شروط العمل في جماعة. فالاسرة كونها جماعة يجب أن تشبع حاجة أفرادها،

---

(1) Chenwa, B «The Society: Inroduction to sociology» 1961, p. 28.

ومن يعرف الاستجابة لهذه الحاجات فإنه يجد لنفسه مكاناً ممتازاً، بحيث يستطيع جعل الآخرين يقبلونه. أما فهم الآخرين فعادة وخلق في نفس الوقت، وهذا يتطلب تدريباً طويلاً من الوالدين، ويستطيع الصغار اكتساب هذين العنصرين بسهولة أكثر مما يستطيع الكبار.

إن شخصية الطفل تبدأ من إشراف الأم على الغذاء، فالأم الصالحة هي التي تهيء الغذاء لابنها. وكذلك المدرسة منذ رياض الأطفال حيث تسهم في تنويع مشاغله، وتهيء السبل لتوازنه.

والطفل يتعلم من أسرته كل ما يحتاج إلى معرفته، فهو دائم السؤال، دائم البحث والتنقيب، لذلك يلجأ إلى والديه يسألهم ويسترشدهم. وتبين الدراسات خاصة التي قامت بها «سوزان ايزكس[1] Suzan Izex» فتقول:

«إن المؤثرات التي تؤدي إلى التباين بين الأطفال، فهو اختلاف حالات بيوتهم، وأوساطهم الاجتماعية فهذا طفل من بيت فيه كتب، ونزهات، وإجازات، يعتني الوالدان بأولادهم ويتابعون دراستهم في المدرسة. وذاك طفل من وسط عائلي يكاد يكون أمياً ومن مسكن مزدحم تهمل فيه حاجات الطفولة».

حتى نمو الضمير يلعب فيه الآباء دوراً كبيراً جداً بحيث يُقلد الطفل سلوك والديه، ويمتص معاييرهم على طريق التقمص. وكذلك الاطراء والمديح، والتشجيع بدل العقاب الشديد والقسوة الظاهرة.

2 - الدور الاجتماعي

لعل أفضل ما قيل عن الدور هو ما لخص به شكسبير أعماله الدرامية الرائعة المتعددة بقوله:[2]

«إن العالم كله مسرح، والرجال والنساء مجرد ممثلين في دراما الحياة، ينطقون ما حفظوه من أقوال، ويؤدون ما وُزع عليهم في الرواية من أدوار».

الدور إذن هو الجزء الذي يلعبه الفرد نتيجة شغله لوضع أو مركز معين

---

(1) Izex, S «The Children we Teach». New York. Hill comp, 1958, p 72

(2) دسوقي، كمال. مرجع سابق، ص. 179.

في الحياة كما يقول «لنتن *Linton*». فالطفل الذي يولد ذكراً يلعب الأدوار التالية:

الولد - الابن - الشاب - الرجل - العامل أو المنظف - الزوج - الأخ - الأب - الجندي.... الخ...

والطفلة التي تولد أنثى تلعب الأدوار التالية:

الطفلة - البنت - الشابة - المرأة - الموظفة - العروس - الزوجة - الأم - الممرضة - الجدة... الخ....

كل هذه الأدوار يلعبها الفرد ممّا يكتسبه إما بالتعلُّم الموجه المقصود، أو التعلُّم التلقائي سواء عن طريق التنشئة الاجتماعية المدعمة بالجزاء الاجتماعي في الحالة الأولى، أو باصطناع النمط السائد وتشرُّب واستيعاب المعايير القانونية والخلقية والدينية في الحالة الثانية[1].

ويقول بعض علماء الاجتماع بأن الدور عبارة عن سلسلة استجابات شرطية لأحد أطراف الموقف الاجتماعي تمثل نمط التنبيه في سلسلة استجابات الآخرين الشرطية في هذا الموقف.

وهذا يعني بأن الذات الانسانية عبارة عن مرآة عاكسة تجعل من الناس بعضهم لبعض مرايا تعكس وقع استجابات الشخص الآخر. ففي عقل كل فرد عملية دائمة للتساؤل: كيف أبدو للآخرين وهم يتفاعلون معي؟ وكيف يفسرون ما يرونني عليه؟ ما تقييمي لنفسي بناء على رأيهم هذا فيَّ؟ وإذا ما عدنا إلى الدور نجده حسب «لنتن Linton» يؤثر على المركز والعكس بالعكس. فهو يميز بين نوعين من المراكز المستمدة من الأدوار:

أ - مراكز معطاة يخلعها علينا المجتمع.

ب - مراكز متخذة نكتسبها بمجهودنا ورغبتنا.

فالأولى هي التي يفرضها علينا الجنس (ذكر أو أنثى) والسن والعنصر، والطبقة الاجتماعية، والدين... ممّا لا بُد من التوافق معه وعدم التمرد عليه

(1) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بمحاولة تغييره.

والثانية وهي ما ترجع إلى اختيارنا ولميولنا، ولمفاضلتنا كالمهنة، والزواج، وإنجاب الأطفال... حيث يكون التنافس والتحصيل لا يعوقهم أي عائق.

وتخلق الأدوار التي نقدم بها في مراكزنا التي تحددها أوضاعنا الاجتماعية علاقات مراكز لا شخصية، هذه المراكز لا تلبث أن تترابط بطريقة زوجية غالباً وتصير ثابتة كعلاقات تحكمها معايير. من ذلك بعض ما ورد في قائمة أحد علماء الاجتماع «بيرشتت Pershiet».

الزوج الزوجة
المريض الطبيب
المحامي المتهم
قائد الفرقة العازف
القسيس المعترف
الأخ الأخت
اللاعب المدرب
الصرّاف المودع
المالك المستأجر
المدرس التلميذ
الضابط الجندي

هذا وتتزايد عدد العلاقات اللاشخصية التي لنا مع الآخرين كلما تعقّد المجتمع بحيث يمكن ملاحظة كيف يلعب الفرد الواحد أدواراً عديدة في نفس الوقت.

كذلك طريقة تفاعل الأفراد بعضهم مع بعض وكيفية مواجهة تغيُّر أدوارهم ومراكزهم أمر يدعو للوقوف عنده. إذ يلجأ الفرد إلى تغيير دوره ومركزه ومثال ذلك أن صديقين يلعبان التنس أحدهما محامي والآخر طبيب.

وفي أثناء اللعب يقع المحامي ويكسر رجله فيتحول مركزه من لاعب منافس للطبيب إلى مريض عليه أن يخضع لعلاج الطبيب ويأخذ بنصائحه وتعليماته.

مثال آخر: افرض جدلاً أن القواعد والقوانين المرعية الإجراء تأخذ بنظام الأقدمية في الترقية من درجة إلى أخرى ولكن حدث أن عُيِّن الأحدث في الخدمة رئيساً على من كان فوقه درجة... هنا ليس من السهل الانتقال من دور إلى آخر، فلا بُدَّ من تعلُّم مستلزمات الدور الجديد.

مثال آخر: ليس من السهل أن يتخلى الضابط في السلك العسكري عن دوره العسكري عند انتهاء عمله وعودته إلى البيت إذْ أنه سيمارس على الأرجح دوره في إصدار الأوامر على أفراد أسرته، لا بل يتوقعهم أن يتقبلوها وينفذوها كما في السلك العسكري. والأمثلة عديدة ومتنوعة نذكر منها: لا يتكيف الشاب الحديث الزواج مع بيت الزوجية بسهولة، وينسى علاقاته مع رفاق الأمس عبر السهرات والنزهات والجلسات إذ سيأخذه وقت ولا شك في تعلُّم الدور الجديد. وما يصح هنا يصح في العروس المتزوجة حديثاً التي كانت مدللة في البيت قبل زواجها. فليس من السهل عليها أن تقوم بالخدمات المنزلية بنفسها دونما جهد ملحوظ حتى تتعلم الدور الجديد كزوجة مسؤولة، والأمثلة تبدأ ولا تنتهي.

كل هذه الأمثلة المذكورة أعلاه تؤدي إلى ما يُعرف «بصراع الأدوار»[1] أو الفشل في الدور، وهذا أمر يصعب تجنبه وهو ما يفسر لنا بوضوح صعوبة توافق الفرد مع المجتمع. وإن الحكم على تكامل الشخصية الفردية أو عدم توافقها إنما يرجع على الأغلب لصراع الأدوار وفشل الأفراد في التأقلم معها أو مواجهتها. ويعود السبب في ذلك إلى عدم تمكن الفرد من القيام بدورين أو أكثر في آن واحد، كأن تلجأ الزوجة إلى المحافظة على جمالها مع تقدُّم السن للابقاء على جاذبيتها للغير وللزوج، وقيامها بتربية الأولاد والمحافظة على البيت وشؤونه وهذا يفسر لنا صراع «الزوجية والأمومة». وقد يأخذ الفشل شكلاً آخر. مثلاً: الأهل الذين يعاملون ابنهم المراهق كرجل أحياناً وكطفل أحياناً أخرى، وهذا يبين لنا تغيُّر معيار الأهل ذاته حول الدورين. وهناك حالة

---

(1) دسوقي، كمال. مرجع سابق، ص.ص. 181 ـ 182.

يجدر ذكرها وهي حالة الذي يتزوج متأخراً، أو الذي يسرّح من الجندية للحياة المدنية، فإن الانقطاع الطويل عن الدور المتحول إليه يقف عائقاً بين التأقلم مع الدور الجديد ـ القديم.

إذن وباختصار فإن «التصادم» بين شخصية الدور وشخصية الفرد الأصلية هو المسؤول عن نجاح أو فشل الأفراد في التكيُّف الاجتماعي. لذلك ينصح علماء الاجتماع والنفس[1] إتباع ما يلي:

1 ـ وضع الشخص المناسب في المكان المناسب. بمعنى أن يُصار إلى الملاءمة بين الشخصيتين من الأصل.

2 ـ تعويد وتدريب الأفراد على القيام بأدوارهم حسبما تقتضيه متطلبات الدور الجديد.

إن إتاحة الفرص المتكافئة على أساس الكفاءة والمقدرة والخبرة، هي الكفيلة بالتخفيف من حدة الصراع في الأدوار حتى لا يحصل شعور بالضياع والتوتر والانفعال والضغط الاجتماعي. وهذا مدعاة لأن يأخذ الفرد ما يستحقه كل حسب مقدرته وجهده واجتهاده المركز الذي يليق به. وهذا من شأنه أن يخفف من الاحباط والشعور بالفشل في الأدوار عند ذلك لا يحس الفرد الأسود أنه أقل كفاءة من الفرد الأبيض، ولا المرأة إنها أقل حقوقاً من الرجل، ولا الذي ينتمي إلى طبقة دنيا أقل حقوقاً من الذي في السلطة، بل يتقبل الجميع أدوارهم الاجتماعية برغبة وشوق فيقبلون عليها إقبال الظمآن على الماء القراح.

نستنتج من هذا كله بأن المجتمع الناجح هو المجتمع الذي نسبة الأدوار المعطاة فيه عالية ويؤديه معظم أفراده بنجاح وتكامل والعكس بالعكس.

تبقى نقطة أخيرة في هذا السياق وهي علاقة الدور بالمركز. فبوسعنا القول أن السلوك الانساني يتكون من عناصر ثلاثة:

أ ـ الدور: ويمثل الجانب الثقافي.

---

(1) راجع: Ospesov, G. «Sociology- Problems of Theory and Method». Moscow, First Printing, 1969, (Hapter Six).

ب ـ الوضع: ويمثل المكان الاجتماعي.
جـ ـ الذات: كوحدة للشخصية.

لذلك يمكننا أن نضع الدور في إحدى التعريفات الثلاثة التالية:

- هو المطالب المعينة بحكم تركيب الجماعة ومعاييرها[1].
- هو توجيه وتفهيم عضو الجماعة بالجزء الذي ينبغي أن يؤديه في التنظيم الاجتماعي بحكم وضعه في ذلك التنظيم.
- هو أفعال وتصرفات عضو الجماعة في ملاءمتها لمعايير الجماعة.

فالأول يشير إلى الموقف الثقافي، والثاني للوضع الاجتماعي، والثالث لشخصية الذات القائمة بالدور.

وهنا نطرح السؤال التالي ما هو المركز؟ نقول بأن المركز هو:[2]

«الوضع الذي يشغله الفرد في مجتمع بحكم سنه، أو جنسه، أو ميلاده، أو حالته العائلية، أو وظيفته، أو تحصيله».

أما الذي يميزه عن الدور فهو الآتي:

«الدور هو ذلك الجزء الذي ينتظر منه أن يلعبه في كل من سلسلة مراكز».

فالدور والمركز بناء عليه عنصران متبادلان في الشخصية يتعلق كل منهما بأحد مركبات الكل الوظيفي المختلف عن المركّب الآخر. فكلاهما نتاج اجتماعي لأن أحدهما لا يمكن أن يقوم دون الآخر.

وأختتم كلامي على الدور والمركز بالحادثة التالية:

مرّ ذئب بجانب منزل مهجور، وكانت على سطح المنزل نعجة، فإذا بالنعجة تصرخ في وجه الذئب قائلة بلهجة التحدي: «إنْ كنت ذئباً حقاً فتعال وهاجمني». فنظر اليها الذئب وابتسامة السخرية على وجهه وقال لها: «أيتها النعجة المغرورة إن مكانك يتكلم لا أنت».

تدلنا هذه الحادثة الصغيرة بأن المراكز تتكلم وهي التي تصنع معظم

---

(1) دسوقي، كمال. مرجع سابق، ص. 184.
(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الناس وليس العكس، والناس على قلتهم قادرونِ على صُنع المركز. من هنا نطرح السؤال التالي:

«هل الرئاسة تصنع الرئيس؟ أم أن الرئيس يصنع الرئاسة؟ الحقيقة أن العبارتين صحيحتان لكن الأولى هي الأصح. فقليل من الناس يصنعون الرئاسة وهم قلائل في التاريخ الذي علمنا ذلك. أما الرئاسة فهي في معظم الحالات تصنع الرؤساء وما أكثرهم لسوء الحظ. ولعلَّ هذا البيت من الشعر يعبِّر خير تعبير عن ذلك:

كم مات قومٌ وما ماتت مكارمُهُم وعاشِ قومٌ وهم في الناس أمواتُ

الفصل السابع

طرق تقييم الشخصية وقياسها

لا بُد لنا ونحن نقيم الشخصية ونقيسها من أن نعتمد على معايير وأصول معينة حتى يأتي التقييم والقياس أقرب ما يكون إلى الناحية العلمية منه إلى الناحية التحذيرية. هذا وهناك طريقتان لقياس الشخصية وهما:

1 ـ طريقة قياس الصفات أو السمات للفرد.

2 ـ طريقة قياس الشخص بشكل عام (كلّي).

ومن الجدير ذكره أن ضرورة التأكيد على تكامل أجزاء الفرد هو الأساس الذي يمكن أن تبنى عليه عملية القياس هذه.

تعتمد الطريقة الأولى على إعطاء وصف سيكولوجي لخاصة أو لسمة لكل فرد ومن ثمّ نلجأ إلى رسم صورة عريضة لهذا الشخص معتمدين على سبر غور جميع الامكانات والمواهب والمعطيات والوظائف الملازمة لهذه الشخصية.

أما الطريقة الثانية فتعتمد على وصف عام للشخصية من خلال دراسة الابعاد المتعددة للشخصية وهي أكثر طموحاً من قياس صفة أو سمة واحدة. وسواء اتبعنا هذه الطريقة أم تلك فإن معظم صفات الشخصية وسماتها نسبية لا مطلقة، أي أنه ليس هناك من حالة فريدة واحدة يمكن اعتبارها مقياساً يقاس عليه باقي الشخصيات، بل وحتى يكون لها القياس والتقييم معنى لا بُد من اللجوء إلى عملية المقارنة Comparative Study مع أفراد آخرين. ويجب أن لا ننسى أيضاً أن كلا الطريقتين تخضعان لمبادئ أساسية مشتركة. ومن الجدير ذكره أيضاً أن أصول اللجوء إلى طريقة ما في القياس فإن اختيار العينة من السلوك الذي يُفترض أن يخضع للدراسة يجب أن يكون من الحياة العادية التي

يعيشها الفرد وذلك على الصعيدين الطبيعي والاصطناعي الذي نقوم باعداده.

لذلك وبناء عليه لا بُد من وجود مبادئ ومرتكزات يُفترض في عملية القياس والتقييم أن تستند اليها وهذه المرتكزات هي الآتية:

1 ـ الثبات Consistency

ليس من السهل الاعتماد على الملاحظة الكاملة للفرد في كل موقف يتعرض له لأنها تتطلب جهداً وبراعة فضلاً عن عدم تمكن الفرد العادي من القيام بها نظراً لما تستغرقه من وقت كبير.

وبما أن الوصول إلى أية نتيجة يمر عبر الملاحظة فلا بُد والحالة هذه من أن نذكر ثلاثة مجالات (مظاهر) للثبات وهي:

أ ـ مظهر ذو علاقة بتمثيل العينة. فهل يمكننا مثلاً الاعتماد على الملاحظات التي تُجرى على فرد ما في يوم معين على أنها كافية لتدل على شخصية هذا الفرد. وما الذي يؤثر في ثباتها؟ أهي عوامل التعب والارهاق؟ أو تغيرات المزاج؟ أم سواها؟ وعند ذاك كيف يمكننا الاعتماد عليها كمعيار؟

ب ـ إن السلوك المفترض قياس ثباته قد لا يكون ثابتاً على الاطلاق، حتى في نفس الموقف الواحد. لأنه مثلاً: ليس بالضرورة لمزيد من الناس أن يقوم اليوم بما قامه بالأمس بالكيفية ذاتها. فهل هذا يعني ضرورة اللجوء إلى مقياس آخر. وقد يكون السلوك ثابتاً في الأساس، لكنه يتغير عبر المزاج إلاّ إذا تمكنا من ضبط المزاج. وهل يمكننا ذلك؟

جـ ـ قد يتضمن الثبات قابلية السلوك للتعميم من نوع معين[1] من المواقف إلى آخر. فسلوك ما نلاحظه يمكن أن يكون ممثلاً ثابتاً في نمط خاص من المواقف، لكنه يختفي أو يتغير في موقف آخر.

وحتى تكون الصورة أوضح عن موضوع الثبات ومظاهره الثلاثة الواردة أعلاه نعطي مثلاً حول الذكاء فنقول: إن نتائج اختبارات الذكاء اللفظية تختلف

---

(1) لازاروس، ريتشارد. مرجع سابق، ص 2190.

عن نتائج اختبارات الذكاء العملية. كما أن الفرد الذي تأتي إجابته مطابقة للمطلوب عندما يُختبر بطريقة فردية عن طريق المدح والتشجيع قد لا تأتي إجابته بنفس الجودة في الاختبارات الجمعية. وأضف إلى ذلك عدم دقة أداة القياس، وسوء تقدير المشرف على عملية القياس.

وهكذا نستنتج أنه كلما كانت النتائج غير ثابتة كلما قلت الثقة والعكس بالعكس، فطالما كانت النتائج منسجمة دل ذلك على الثبات.

وهنا لا بُد من لفت النظر إلى أن الثبات يعني الحصول على نتائج تركن اليها عبر وسيلة ثابتة (نسبياً) للقياس[1]. وهناك عوامل تؤثر في عملية الثبات وهي:

أ ـ طريقة القياس.

ب ـ وسيلة القياس.

جـ ـ مرور الزمن.

لذلك يمكننا القول بأن هناك طرقاً ووسائل للقياس أكثر ثباتاً من غيرها.

2 ـ الصدق Validity

مهما كانت الوسيلة المستخدمة للملاحظة أو القياس فلا بُد من معرفة صدقه لتبرير استخدامه، ويمكننا تعريف الصدق بأنه المقياس الذي يقيس ما يُراد منّا قياسه. وحتى تأتي النتائج صادقة فلا بُد من مراعاة الأمور التالية:

أ ـ أن يحدد الهدف الذي يُراد منا تحقيقه.

ب ـ أن يتناسب هذا الهدف مع ما هو مطلوب قياسه.

وحتى يكون الصدق متصفاً بالصفات والخصائص التي تميزه وتجعله ذا قيمة علمية فعلية، عليه أن يتصف بالصفات التالية:

1 ـ أن لا يعتمد الصدق على صفة مطلقة فلا يمكننا القول أن قياساً ما يتصف بالصدق المطلق ولا بعدمه بل هناك درجة معينة نصف فيها

---

(1) خوري، توما: «الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقديمها». بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1991، ص. ص. 36 ـ 37.

الصدق بقولنا: هذا مقياس (أو قياس) ذو نسبة عالية من الصدق، وذاك اختبار ذو نسبة منخفضة من الصدق.

2 - ليس هناك من طريقة معينة في التقييم يمكن تطبيقها في جميع الظروف والحالات، فما هو صادق مع أهداف معينة قد لا يكون صادقاً مع أهداف أخرى.

3 - تتوقف قيمة الصدق في تقييم أو مقياس معين على نتائج هذا التقييم لا على التقييم ذاته.

هذا وللصدق أنواع منها:

- صدق المضمون.
- الصدق الشكلي.
- صدق المفهوم.
- الصدق الاحصائي
- الصدق التنبؤي.

فأما صدق المضمون فيعني وجود معيار يمثل جميع أهداف القياس أو التقييم، والصدق الشكلي يعني عدم وجود صلة بين الموضوع المقيَّم والمضمون.

أما صدق المفهوم فيدل على شيء معين مثل المزاج، وعلى صفة نفسية معينة كالذكاء أو القدرة وحتى نحدد مدى توفر هذه السمة لدى فرد أو مجموعة من الأفراد نضع مقياساً نقيس به هذه الصفة.

ويدل الصدق الاحصائي مدى الصدق على الاتفاق أو الارتباط بين الأرقام الناتجة عن عملية التقييم التي نود الكشف عن صدقها في شكل إحصائي.

أما الصدق التنبؤي فهو النتيجة التي نستعملها من جراء مقياس أو تقييم معين من أجل التنبؤ بمدى نجاح أو فشل هذا الفرد أو ذاك في المستقبل، ومن أفضل الأمثلة للجهود العملية التي قام بها علماء النفس من أجل التنبؤ بسلوك ما هو ما قام به العالم الفرنسي «ألفرد بينيه Alfred Binet» عند نهاية القرن

الماضي وذلك عبر دراسة التلاميذ الذين لا يمكنهم الافادة من المدرسة، فقد قبل «بينيه» القيام بمحاولة إيجاد طرق للتنبؤ بالأداء المدرسي للأطفال الفرنسيين، واختار مجموعة من الاختبارات التي تتطلب التخيل والتذكر والفهم والحكم والتفسير وأعطوها لأطفال المدارس. وقد أوضحت هذه الاختبارات ما يلي:

- إن الأداء يتحسن مع تقدم الطفل بالسن.
- إنه ترتبط ارتباطاً أساسياً بالتقديرات المستقلة للمعلمين عن ذكاء الطفل ونتيجته المدرسية.

فعندما تتركز عملية البحث حول التنبؤ ببعض السلوك القابل للملاحظة، كالعلامات المدرسية، أو أن يتعلم الفرد كي يكون محامياً، أو أن يصبح إنفعالياً، أو مبتسماً، أو مديراً ناجحاً، أو أن يشتري بضاعة معينة أو أي شيء آخر، فإننا نتحدث عن الصدق المرتبط بسلوك. ولكن إذا كان مركز الاهتمام هو قياس صفة ما من صفات الشخصية التي نفترضها نظرياً كالذكاء أو ضبط الدافع، أو قوة الضمير فنحن نتحدث عن صدق المفهوم.

3 ـ الموضوعية Objectivity

من المعلوم أنه من الصعب لأي اثنين أن يتفقا على شيء واحد إذا تدخلت العوامل الذاتية. فقد يعتبر أحد الأشخاص حديقة معينة بأنها جميلة في حين يراها الآخر أقل جمالاً. وقد يرى أحد الأشخاص في زميل له أنه خير جامع للصفات الحميدة في حين يتصوره آخر بأنه مثال للقسوة والعنف. وما هذا الاختلاف إلاّ نتيجة للتقييم الذاتي الذي يقوم به كل فرد من الأفراد. وهكذا يكون أبسط تعريف للموضوعية بأنها عكس الذاتية تماماً. كما يمكننا القول بأن الموضوعية تعني استقلال النتائج عن الحكم الذاتي للمقوِّم.

ولمّا كان من المستحيل وجود شخص موضوعي تماماً وخال من الذاتية لذلك فمن المفترض القول بأن الحكم الذاتي للمقوِّم إذا ما اقترن بخبرة طويلة جعل عملية التقييم بعيدة عن الحكم الذاتي بدرجة ملحوظة، لذلك يمكننا القول بأن الافتقار إلى الموضوعية يضعف قيمة الطريقة التي نلجأ اليها في عملية التقييم.

4 ـ العوامل الداخلية والخارجية

لجأ بعض علماء النفس إلى الحكم على الشخصية بناء على سلوك الفرد دون أخذ العوامل الداخلية والخارجية بعين الاعتبار، كما أن البعض منهم اعتمد على العوامل الداخلية (الدوافع والحوافز) التي تدفع الفرد على النحو الذي يسلكه أكثر ممّا تعتمد على العوامل الخارجية التي تدفعه إلى هذا السلوك أو ذاك. ومع هذا فإن العوامل الداخلية والخارجية تكمل بعضها بعضاً في أية عملية سلوكية. وهنا نستطيع القول: "

«إذا كان للعوامل تأثير جوهري على السلوك فإن محاولة التنبؤ بالسلوك على أساس أساليب التقييم وحدها يمكن أن تواجه دائماً بصعوبات كثيرة، طالما أن العوامل والمواقف التي سوف يتعرض لها الفرد في المستقبل لا يمكن أبداً أن تكون معروفة مقدماً وبدقة، وطالما أن هذه المواقف هي التي ستحدد (إلى درجة كبيرة) كيفية سلوك الفرد».

إذن كيف يمكن التنبؤ بالسلوك المقبل للفرد في ضوء الملاحظ في موقف تقديري؟

هناك احتمال واحد يستند اليه علماء نفس التقييم هو أنه إذا كنا نعرف الشخص بما فيه الكفاية في مواقف متعددة، فإنه من الممكن القيام على الأقل باستدلالات عن كيف يستجيب لها عادة. فقد يستجيب شخص بأسلوب دفاعي هادئ عندما يُوجَّه اليه نقد ما، في حين يستجيب الآخر لنفس الموقف الناقد بالغضب والكلام البذيء.

ومن عودة إلى طرق قياس الشخصية فإننا سنستعرض عدداً من هذه الطرق وهي:

5 ـ طريقة اختبار الموقف Situation test

لا نجد صعوبة في اختبار معلومات شخص ما عن قواعد سلوك معين، إلاّ أن المعرفة قد لا تتمشى مع سلوك الفرد الفعلي. من هنا جاء الاختبار الموقفي لتهيئة المواقف والظروف الفعلية حتى تبدو ما لدى هذا الفرد من صفات أو سمات يمكن قياسها أو تقييمها.

ولعلّ ما جاء في كتاب عبد الرحمن العيسوي[1]، عن اختبار «هارتشون Hartshorne وماي May» لقياس سمة التعاون لدى الأطفال خير دليل على ذلك. ويتلخص هذا الاختبار في أن يقدم المعلم لكل تلميذ في الصف هدية مكونة من أقلام ملونة، ومساطر، وكتب... الخ. ويخبرهم أن لكل منهم أن يتصرف في هذه الأشياء كيفما يشاء فقد أصبحت ملكاً له. ثم يتقدم المعلم بعد ذلك باقتراح مؤداه أن كثيراً من تلاميذ مدرسة أخرى يحتاجون إلى هذه الأشياء المهداة حاجة ماسة، فمن أراد منهم أن يمنحهم شيئاً من عنده فليضعه في مظروف يكتب عليه اسمه ثم يدعه عند ناظر المدرسة. ومن لم يرد فلا لوم عليه. ثم تسجل نتائج الاختبار بطريقة مقننة وتقدر درجاته في مقياس التعاون. ومن الجدير ذكره أن الارتباط بين المعلومات الأخلاقية والذكاء حوالي 70 لكن الارتباط بين المعلومات الأخلاقية ونتائج الاختبارات الأخلاقية الموقفية حوالى 0,25 فقط.

وهنالك اختبارات موقفية مماثلة لقياس سمات الأمانة، والعدوان، والمثابرة، والتهوُّر. وقد زاد الاهتمام بهذا النوع من الاختبارات مع الجنود وضباط الجيش والمخابرات وغيرها. كما يطبق هذا الاختبار في الوزارات والمؤسسات حيث يتم اختيار الرؤساء والمديرين عن طريق تطبيقه، كما تطبقه وزارة التربية حين تضع المرشح لادارة المدرسة في مركز المدير مدة من الزمن حتى يتضح مدى صلاحيته لهذه الوظيفة. إلاّ أننا لا زلنا بعيدين عن هذه الطريقة في بلادنا حيث المعايير والطرق في معظمها لا زال ذاتياً.

ويمكن لهذه الطرق قياس سمات مختلفة عند الأطفال كالقيادة والتعاون والأمانة وحسن التصرف وغيرها. وهذا ما نسميه السلوك الخلقي للطفل. وسوف نورد فيما يلي أمثلة على ذلك:

يقول عالم النفس «كوهلبرغ Kohelberg» بأنه يمكن قياس السمة أو الشخصية عند الأطفال عبر وضعهم في جو من القصة الوهمية ثم الطلب منهم أن يجيبوا على عدد من الأسئلة بحيث يتمكن من خلفها التعرّف أو الدلالة على السمة عندهم. ويورد لنا القصة التالية:

---

(1) عيسوي، عبد الرحمن. مرجع سابق، ص. 277.

ذهب شخص إلى الصيدلية ليشتري دواءً لزوجته المصابة بمرض السرطان، ولكنه فوجئ بأن ثمن الدواء هو 2000 دولار وليس معه سوى 200 دولار. ولمّا سأل الصيدلي عن سبب ارتفاع سعره قال له الصيدلي بأنه اكتشف هذا الدواء ويريد تحقيق ربح معين منه. ولمّا فشل الرجل في إقناعه ذهب إلى أصدقائه يسألهم عن مساعدة، لكنه لم يتمكن أن يجمع أكثر من 1200 دولار. وتجدر الاشارة إلى أن الدواء المذكور هو الوحيد القادر على شفائها أو الموت حتماً، والسؤال المطروح على الأطفال هو؟

أ ـ هل عليه سرقة الدواء؟

ب ـ ماذا لو كان الرجل لا يحب زوجته؟ هل يغيِّر هذا شيئاً من الموضوع؟

جـ ـ ماذا لو كان الشخص الذي يموت غير زوجته؟ غريب مثلاً؟!

د ـ هل يسرق الدواء بغض النظر عن المعطيات المذكورة؟

وإليكم نموذجاً من بعض الاجابات:

طفل يجيب قائلاً: يجب أن يسرق الدواء لأنه إذا لم يفعل فستموت زوجته وهو لن يكون قادراً على دفع نفقات مأتمها.

طفل آخر يقول: عليه أن يسرقَ الدواء كي يمنع الموت عن زوجته لأنها إذا ماتت سيصبح وحيداً في هذه الحياة.

تدل هذه الاجابات على الزاوية التي ينظر من خلالها الأطفال إلى علاج الموضوع ـ القصة، فعلى الرغم من إتفاقهما على ضرورة سرقة الدواء لكنهما اختلفا حول السبب الذي من أجله يجب أن تتم السرقة.

قصة أخرى تقول:

باسم طفل في السابعة من عمره، يحب أعياد المولد بشكل مُلفت للنظر، وها هو الآن في طريقه إلى الجوار حيث هو مدعو إلى حضور عيد ميلاد صديقه، حيث يتشوق لرؤية الحلوى والبوظة وسواها مما يحبه الأطفال. وبينما هو في طريقه إلى الحفلة صادف طفلاً على قارعة الطريق والدم يسيل من ركبته وأنفه ووجهه إذ أنه وقع عن دراجته. فهاله المنظر وتأثر فتوقف قليلاً والحيرة تأكله، أيساعد الطفل المسكين وإنْ فعل فسوف لن يتمكن من حضور

الحفلة الحلوة الموعود بها وسيفوته قص الكعكة وتناول البوظة الشهية، وإن تركه سيتمكن من الحضور والحصول على ما يريد.

والسؤال المطروح الآن على الأطفال: لو كنتم مكانه ماذا تفعلون؟ ولماذا؟

أيضاً من خلال الاجابة يمكننا التعرُّف ولو بشكل قليل إلى السمة أو الشخصية للطفل أو الأطفال.

6 ـ طريقة الاختبارات الاسقاطية Projecytive Tests

وتعني عبارة الاسقاط في علم النفس أن يسقط فرد ما رغباته المكروهة، وأخطاءه ومشكلاته على غيره من الأفراد. فالأناني يحاول أن ينسب أنانيته إلى غيره وكذلك البخيل، والكذاب، والمحتال والاسقاط يمكن أن يكون في إحدى الحالتين التاليتين:

1 ـ إسقاط شعوري.

2 ـ إسقاط لا شعوري.

فأما الأول فيدل على إدراك الفرد لما هو فيه من سوء ومشاكل ومحاولة إسقاطه على الآخرين تهرباً منه.

وأما الثاني فيدل على عمليات لا شعورية دفاعية يلجأ إليها الفرد عندما يريد حماية نفسه خاصة في حالتي القلق، والخوف.

ومن الجدير ذكره أن الاسقاطين المذكورين أعلاه يمكن أن تتجسد في الأحلام، والانشاء، والرسوم، والألعاب، وغيرها.

وهنا لا بُد من أن نذكر أهمية الإسقاط في الكشف عن الميول والرغبات والاتجاهات المختلفة لدى الفرد أو الأفراد.

هذا وقد لجأ بعض علماء النفس إلى التعرُّف على جانب أو أكثر من الشخصية عبر عملية الاسقاط خاصة فيما تكشفه من الجوانب اللاشعورية المخفية من الشخصية. هذا ويعتبر اختبار «روشاخ Roschach» خير معيار على ذلك. ويتكون الاختبار المذكور من عشر بقع من الحبر، نصفها ملون ونصفها الآخر غير ملوّن. ثم نعرض هذه البقع على الفرد ويُفترض فيه أن يحدد ما يراه

فيها وأن يعلق ما يشاء عليها من أفكار ووصف. وهنا يمكن للمشرف أن يسأله أسئلة مختلفة مثل:

- هل هناك صور حيوانات أو بشر؟
- هل يُنظر إلى البقعة بشكل كلي أم جزئي (تفاصيل)؟
- هل يتأثر بشكلها ولونها (البقعة)؟
- هل يرى الأشياء والناس بحالة سكون أم حركة؟[1].

وبعد ذلك يدرس المشرف إجابات الفرد بشكل دقيق عبر مفاتيح تصحيح مثلاً:

مفتاح (1) يقول أن الشخص الذي ينظر إلى البقعة بمجملها لا في تفاصيلها هو شخص يتسم بالقدرة على التأليف والتجريد.

-مفتاح (2)، يقول أن الشخص الذي يتأثر بالألوان دليل على اندفاعه.

وبعد ذلك يخرج المشرف بنتائج معينة.

هذا ويعدد «روشاخ» فوائد هذا الاختيار كما يلي:

- يدرس الأطفال الأسوياء وذوي المشاكل.
- يدرس الأطفال المصابين بأمراض عقلية ونفسية.
- يعطي فكرة عن المستوى العقلي للأفراد.
- يعطي فكرة عن المستوى الوجداني والانفعالي للأفراد.

ومن الجدير ذكره أن هذا النوع من الاختبارات يحتاج إلى أخصائي مدرب بشكل جيد جداً. حتى يتمكن من إعطاء نتيجة قريبة للشخص المفحوص.

وهناك اختبار إسقاطي آخر غير اختبار «روشاخ» هو اختبار الصورة والذي يتكون من مجموعة من الصور الغامضة تمثل مواقف مثيرة. ويُطلب إلى

---

(1) عيسوي، عبد الرحمن. مرجع سابق، ص. 281.

الفرد أن يكتب أو يروي قصة لما توحي به الصورة إليه.

ومن الجدير ذكره أن وصف الشخص أو سرده للقصة عادة ما يدل على ما يجول في صدره وفكره فيلجأ إلى تأويله في رغبات ومشاكل دون أن يعي ذلك. وهو عندما يفعل ذلك فلأنه يحاول تقمص شخصية الصورة التي يراها.

والملفت للنظر هنا أن هذا النوع من الاختبارات مصمم في بعضه للذكور، والبعض الآخر للاناث في سنوات مختلفة بدءاً من الطفولة وحتى الكهولة. وفيما يلي دراسة أجراها الدكتور محمد عثمان نجاتي في اختبار تفهم الموضوع. ويُطلب من المفحوص بعد أن تقدم الصورة إليه أن يؤلف ارتجالياً قصصاً عنها.



وفيما يلي مجموعة إجابات لعدد من الناس:

إستجابة فتاة سوية غير متعلمة:

«هناك واحد نايم، وهو دكتور يعمل عملية، وهو نايم عريان، والثاني مشرف على العملية، وهو واقف يعطيهم النصح كي يفتحوا بطن الست، اللي حصل انه مشي، وهم غلطوا وفتحوا في المكان الغلط، والست ماتت، راحوا بعدها للمحكمة لأن الست ماتت، الحكم طلع عليه وعليهم، جاء أهلها وبلغوهم بموتها».

- استجابة سيدة سوية في الثلاثين من عمرها وفي مستوى التعليم الجامعي للصورة ذاتها:

«لقد نشأ عادل في أسرة متوسطة وكان الأخ الأوسط بين أخوين. وقد انتابه منذ الصغر مرض خطير، وقد ظلت صحته معتلة، وكان ذلك سبباً في حساسيته الشديدة وعدم ثقته بنفسه وشعوره بأنه أضعف وأقل قدرة من أخويه اللذين يتدفقان قوة وحيوية، وكم تمنى في نفسه لو شفاه الله من هذه العلّة التي جعلت حياته لا قيمة لها... وكم تمنى لو قهر ذلك الضعف اللعين الذي حال بينه وبين أجمل وأحلى أمنيته. إن أمله بالله كبير. وبينما هو غارق في أحزانه تذكر قول الطبيب الذي فحصه من مدة ليست بالبعيدة فقد أكّد له بأن شفاءه أكيد لو أجرى عملية جراحية خطيرة إذا نجحت، ولكنه في ذلك الوقت رفض إجراءها لشدة خوفه وكلما تخيل نفسه بين أيدي الأطباء والدماء تنزف فيه فضّل الموت البطيء على المجازفة ولكن الآن تغيُّر كلية وامتلأ قلبه بالأمل والايمان بالله وأقدم على إجراء العملية الجراحية. ولقد نجحت العملية وكتب الله له حياة جديدة سعيدة وطبيعية».

- استجابة شاب في مستوى المرحلة الابتدائية وفي العشرين من عمره.

«هؤلاء الرجال بينهم مريض وطبيب يقوم باجراء عملية جراحية في بطنه والرجال الآخرون بعضهم مساعدين للطبيب يقومون بمساعدة الطبيب في كل ما يحتاجه من أدوات الجراحة، كما يقف بجوارهم أحد، وكما يبدو لي أنه أخ لهذا المريض الذي يعمل هذه العملية، كما أنه واقف قلق عليه جداً، وبعد انتهاء الطبيب من عمله بشر هذا الأخ بأن العملية قد نجحت، وبعد أن كان

واقف زعلان أصبح مبتسم، وفرح جداً لنجاح العملية، كما أنه يهنئ الجميع بالنجاح في هذه العملية، وذهب إلى أخيه بعدها وكان أخيه في حالة جيدة».

ـ استجابة شاب في الثانية والثلاثين من عمره ويعاني من حالة توهم المرض وبعض الوساوس الأخرى، وهو في مستوى ثقافي جامعي:

«في مجموعة من الناس فيهم طفل على وجهه مسحة حزن ولكنه يحلم بالمستقبل، هو تلميذ في المدرسة. عنده أحلام. وآماله أكثر من قدراته، ولذلك فهي تملأ دماغه، وهو يدرس وعنده إصرار، والأمل في المستقبل ويبدو أنه من أسرة متوسطة. شايف أن التعليم أمله في المستقبل. فهو متجه نحو التعليم حتى يبني مستقبله وحياة سعيدة نظراً لأن ليس أمامه غير هذا الطريق وسوف يصل عن طريقه إلى المجد. أما الرجل الذي معه سكين تعمل شيئاً فيه فائدة للرجل الذي هو نائم لست قادراً على تخيلها».

نستنتج من هذا وحسب المؤلّف المذكور في الدراسة أن هذا الاختبار يصلح في دراسة الشخصية دراسة شاملة، وفي الكشف عن الأمراض العصابية والذهانية، ولكنه لا يصلح للأطفال الصغار الذين يقل عمرهم عن خمس سنوات.

ويعتمد هذا الاختبار على فرضية مؤداها بأن الفرد إذا قام بتفسير موقف اجتماعي غامض فإن ذلك يكشف عن شخصيته.

الفصل الثامن

الشخصية والنفس الانسانية

أولاً - مفهوم النفس الانسانية

النفس كلمة قديمة قدم الانسان وقد تحدث عنها الكثيرون من فلاسفة وعلماء عبر نظريات مختلفة. وسوف نلقي نظرة سريعة على التيارات المختلفة التي عالجت موضوع النفس الانسانية.

الاستاذ كرتشمر، يشير إلى تلك التيارات فيقول. تبلورت هذه التيارات في فكر ثلاث، هي: الثّنائية، والفردية المادية، والفردية النفسية. الأولى تقول بوجود نفس وجسم. والثانية ترى المادة في النفس أي أنها تذيب النفس في المادة، والثالثة لا ترى في المادة إلاّ النفس.

النفس في الغابة: ورد في مجلة طب النفس الجسمي ما يلي:

«ترى قبائل «اليوروبا Joruba» أن في كل إنسان ثلاثة أرواح، مقرها في الرأس والمعدة وإبهام الرجل. الروح التي في الرأس تسمى «تولوري» وهي روح الإقدام والسعد، أما روح المعدة فهي للجوع، والروح التي تقبل الضحايا، هي روح الابهام. وفي جزيرة سومطرا (أندونيسيا) تعتقد قبائل «كاروباتاك Karopatak» بأن للانسان سبعة أرواح.

النفس في البادية: يفرّق الأعراب منذ آلاف السنين بين النفس والجسم، فيرون أن النفس والجسم هما شيء واحد، مسمى باسمين كما يقال: إنسان ورجل، وهما «الدم»، أو ما كان متصلاً بالدم يبطلان بذهابه، والدليل على ذلك أن الميت لا يفقد من جسمه إلاّ دمه، واحتجوا بقول العرب «نفست المرأة إذا خاضت». وبقولهم للمرأة عند ولادتها نفساء، لسيلان النفس وهو

الدم ولا يزال جارياً على الألسنة قولهم: سالت نفسه، أي أنه مات ومن ذلك قول الشاعر:

تسيل على حد الظباة نفوسنا وليست على غير الظباة تسيل

ويقول أوس بن حجر:

نبئت أن بني سحيم أدخلوا أبياتهم تامور نفس المنذر

(أراد بذلك قتلوه فأضاف الدم إلى النفس).

في الديانة الأورفية: وهي إحدى الديانات السرية التي كانت في الشرق وانتشرت خاصة في بلاد الاغريق. هذه الديانة هي التي كان من عقائدها الايمان بتناسخ الأرواح.

النفس عند أفلاطون: ليس من المستبعد أن يكون أفلاطون تأثر بالديانة الاورفية في موضوع النفس. فهو يرى أن النفس هي العنصر الجوهري في الانسان، وهي ذات مستقلة فلا يدخل البدن في تعريفها ولا يُعد جزءاً من ماهيتها، وهي تهبط في محل أرفع، ومن واجب النفس التي أكرهت على الهبوط إلى أحد الأجسام أن تعمل ما استطاعت على تطهير نفسها من الأدران التي تلحقها من جرّاء وجودها في ذلك السجن الذي يعد قبراً لها، ولئن كانت النفس سيئة الحظ في حياتها السماوية فما عليها إلاّ أن تخفف عن سوء حظها بالعمل الصالح في هذه الحياة الدنيا. أما الموت فهو سبيل الخلاص النهائي، والنفس خالدة والبرهان هو الحياة والحركة وبرهان التذكر والبرهان الخلقي، والبدن الواحد يحتوي على عدد من النفوس.

النفس عند الفارابي: من كتابه «الثمرة المرضية» يقول:

«أنت مركب من جوهرين: أحدهما مشكل مصور، مكيف مقدر، متحرك وساكن، متجسد منقسم. والثاني مباين للأول في هذه الصفات غير مشارك له في حقيقة الذات، يناله العقل ويعرض عنه الوهم فقد جمعت من عالم الخلق ومن عالم الأمر. لأن روحك من أمر ربك وبدنك من خلق ربك».

النفس عند ابن سينا: وابن سينا هنا هو تلميذ الفارابي، يقول:

«انا نشاهد أجساماً تمشي وتتحرك بالارادة، بل نشاهد أجساماً تتغذى وتنمو وتولد المثل، وليس ذلك بجسميتها، فبقي أن يكون في ذلك مبادئ لها غير جسميتها والشيء الذي يصدر عن هذه الأفعال نسميه نفساً.

إن ما لم يرد أن يقوله ابن سينا نثراً قاله في أبياته الخالدة:

هبطت اليك من المحل الأرفع	ورقاء ذات تعزز وتمنع
محجوبة عن كل مقلة عارف	وهي التي سفرت ولم تتبرقع
فهبوطها ان كان ضربة لازب	لتكون سامعة بما لم تسمع
وتعود عالمة بكل خفية	في العالمين فخرقها لم يرقع
وهي التي قطع الزمان طريقها	حتى لقد غربت بغير المطلع
فكأنها برق تألق في الحمى	ثم انطوى فكأنه لم يلمع

النفس عند «جوته»: من رسالة لصديقه:

«لا يمكن أن يصدق كم من السيطرة والقوة كامنة في الروح على الجسد... التي أشكو كثيراً من أوجاع بطني، ولكن الارادة النفسية وحدها وقوى الجسم الأعلى من جسمي هي التي تجعلني أقف على رجلي. فالروح يجب أن لا تخضع للجسد».

أرسطو المعلم الأول: يعتبر أرسطو وجود قوة فعّالة للعقل، تعمل في الاثارة الحسية أو الصورة لكي تنتج صورة معقولة أو مؤثرة عقلياً. هذه القوة الفعّالة، تطبع العقل الذي يستجيب بأن يدرك المجرد الكلي وهو يجعل العقل الفعّال مستقلاً عن الجسم، ذا وجود سابق للولادة، وخالد بعد الموت، بينما يعتبر أن قوى الحس والذاكرة، بل والعقل المنفعل، تولد وتفنى مع الجسم... ويقول:

«إن الانفعال لا يصدر عن النفس وحدها أو الجسم وحده بل يصدر عن الكائن الحي بأكمله».

ابن رشد: اذكر من فهم أرسطو وقدره. يقول:

«هناك ثلاثة عقول في الانسان: العقل المادي، والعقل بالفعل، والعقل الفعّال، كل هذه العقول توجد داخل النفس وهي ثلاثة مظاهر نفسية، وينشأ الأولان منها بسبب اتحاد النفس بالبدن، وأما الثالث، فإنه دليل على استقلال ذلك الجوهر البسيط، على الرغم من إتصاله بالبدن. إن جوهر النفس

وحقيقتها نشاط وإدراك عقلي أي أنها «عدل فعّال»».

توما الاكويني: كان يرى ما يراه الفلاسفة المتقدمون من فلاسفة الاسلام (الفارابي وابن سينا) كأفلاطونيين، فلمّا إطلع على فلسفة ابن رشد عن طريق «ريموند مارتان». الراهب الدومينيكي الذي تعلم العربية ودرس ابن رشد، ترك آراء أستاذه آلبرت الأكبر وتبنى آراء ابن رشد فتحدث عن الكائن النفسي.

ديكارت: يُعرف ديكارت بعد معارضة للتقاليد الارسطية بأبي الفلسفة الحديثة ويعتبر انه نهض بعلم النفس إلى درجة أرقى وذلك عندما بدأ يبحث في نقد قيمة المعرفة، وعرف فيما بعد «بصاحب الشك المنهجي»، فهو يقول: أليس من الأفضل أن نشك في كل شيء لنكشف عما إذا كان هناك شيء لا يمكن بحق أن نشك فيه، ما دام أن الكثير من الأفكار غير يقيني وان الكثير ممّا نعتقد في صحته يتضح فساده فيما بعد؟

«أنا أفكر إذاً أنا موجود».

وديكارت هو صاحب النظرية الثنائية «النفس وجوهرها التفكير والمادة وجوهرها الامتداد». فهما ليسا متضادين فحسب بل ان التقابل بينهما ممتنع بحيث يجعلهما لا يشتركان بشيء. فهو بهذا يعتبر الكائن النفسي كائناً ثنائياً.

وهو يفسّر العلاقة بين النفس والجسم بأنها علاقة تفاعل من نوع آلي، مركزه في الغدة الصنوبرية في المخ، فتنتقل الآثار الحسية بوساطة سائل خفيف جداً (وهو الذي يسمى بالأرواح الحيوانية) إلى هذه الغدة، ومنها تنتقل كمحركات إلى العضلات، فتخرج في شكل حر.

ثانياً - كيف تنظر مدارس علم النفس الحديثة إلى النفس؟

يهتم مذهب «الجشتالت Geshtalt» بوحدة الكائن الحي وينزع إلى دراسة السلوك والظواهر النفسية على أساس أنها ظواهر كلية، ويفسرها على أساس التكوين الفسيولوجي والتشريحي، ويذهب إلى أن القوى المحركة لاستجابات الكائن الحي تتبع القوانين الديناميكية العامة في الطبيعة، وان الكائن الحي والبيئة التي تحيط به يكونان وحدة كاملة متكاملة، متفاعلة. ولعل خير مثال على ذلك ما جاء على لسان «كوهلر Kohler» الذي يقول:

«إن المقطوعات الموسيقية تظل هي هي دائماً، رغم أن كل نغمة فردية

فيها تتغير عندما تحول القطعة إلى مفتاح آخر».

أما المذهب «الهورمي Hormy» فيقول: إن السلوك يصدر بوجه عام عن الدوافع والبواعث والمثيرات الداخلية الموجودة عند الانسان والحيوان والتي يثيرها مثير مناسب من البيئة الخارجية. لذلك يرى هذا المذهب أنه بالامكان إرجاع أعقد أنواع النشاط الانساني (ديني، سياسي، أخلاقي...) إلى أصولها من الأشكال البسيطة للسلوك الحيواني.

ويعمل المذهب «الاستبطاني Introspection» حساباً لمجال خبرتنا بأجمعه، «فهو يحاول ملاحظته ووصفه حتى وان فشلنا في محاولتنا (استبطانياً) فإن في هذه المحاولة ما يستحق منّا عناء التعب. والتأمل الباطني هو الطريقة الوحيدة (حسب رأي مؤيديها) التي يمكننا بها أن ننفذ إلى الحياة الانفعالية عند الانسان. والوجودية هي إحدى طرق المذهب الاستبطاني.

أما المذهب السلوكي فيسعى إلى تفسير السلوك على أساس وجود ارتباط طبيعي بين المؤثر والاستجابة، ويمكن أن تحل محله ارتباطات أخرى... تأخذ فيها مؤثرات جديدة مكان المؤثرات الطبيعية كما في الأفعال المنعكسة الشرطية، لذلك يفترض أن نلاحظ السلوك بما فيه الكلام حتى نتمكن من تفسير المسلك الانساني.

وهناك المذهب التحليلي النفسي لعالم النفس «فرويد Freud» الذي يقول:

«إن ساحة النفس الانسانية عبارة عن شعور ولا شعـ ـحتى نعرف المكان الذي تختبئ فيه الذكريات علينا أن نرجع إلى تشريح الشخصية النفسية. وما يسمى تحت الشعور، هو المكان الذي يمكن بقليل من الجهد الفكري، إخراج الذكريات منه».

ويقول فرويد أيضاً: «عندما تتنازع غريزتان، فإن الواحدة، لا تقضي على الأخرى، بل ان احداهما تنهزم لتختبئ في اللاشعور. ثم إنه يقسم النفس الانسانية إلى الأنا، والهو، والأنا العليا.

إن الانطباعات في ساحة الشعور وعدم تفريغها من شحنتها هي السبب في حصول الهستيريا. ثم إن السبب في حصول الهستيريا هو دوماً حادث منسي، وان الحوادث النفسية تتمشى آلياً مع مبدأ اللذة. وكل عُصاب تتعلق

نشأته من تحمل الجهاز العصبي ومن الارث.

ويتحدث فرويد عن عامل الجنس وبقاء الذات، متحدثاً عن الدوافع الجنسية التي تلعب الدور الأكبر في الحياة. ولا ينسى فرويد التحدث عن الشذوذ الجنسي وأثره على الشخصية الانسانية فهو يصنف الشذوذ الخاص بالوسيلة الجنسية Sexual Object :

1 ـ عشق الجنس المشابه Homosexual

2 ـ عشق المسنين.

3 ـ عشق الأطفال.

4 ـ عشق المحارم (الأم، الأخت...).

5 ـ الشذوذ الخاص بالهدف الجنسي Sexual Aim.

6 ـ العرائي.

7 ـ السادي.

8 ـ المازوشي.

9 ـ الغلمة أو الشبق.

10 ـ الاستمناء.

أما مذهب «إدلر **Edler** وعلم النفس الفردي، فقد انتقد ادلر فرويد قائلاً: إن فرويد يؤكد الجنس أكثر ممّا ينبغي. وهو يركّز على الشعور بالنقص عوضاً عن (الليبيدو) عند فرويد. ويقول إدلر:

«إن الغاية من كل مرض نفسي هو تمجيد الشعور بالشخصية وهو يبرز في كثير من أشكاله بمبالغة المرء في إظهار الرجولة واعتزازه بكل ما يسمو بها من سمات وميزات».

ويقول أيضاً عبارته المشهورة:

«إن خيالات الفرد لا تتكون في نظرة على أساس إشباع الشهوة، بل هي وسائل للهرب من الشعور بالنقص».

ويلخص ادلر مذهبه في أساسين اثنين هما:

1 ـ دراسة قصور الفرد وما يتبعه من تعويض.

2 ـ الايمان بأن الغائية هي التي تحكم قياد ذلك التعويض.

ونظراً لأهمية إدلر فلا بُد لنا من الاسهاب قليلاً في نظريته الكامنة حول «كيف نعرف الناس»؟

كيف نعرف الناس

الحياة في نظر إدلر هي الحركة، «فلا حياة بدون حركة». ولكل إنسان خط معين للسير في الحياة، يسير عليه منذ الشهور الأولى من حياته. فهو لا يرث هذا من الأبوين ولكنه يختطه لنفسه وعلى هذا الخط يسير إلى النهاية: إن موقف الطفل الصغير هو، في نفس موقف الرجل الكبير.

من هنا ينظر إدلر إلى الانسان في الحياة بأنه اما مهاجماً أو مدافعاً أو مسالماً وهذا الأخير ناتج عن أثر التربية والجماعة عليه أو بتقويم النفس ذاتها فيما بعد.

فمن هو الانسان المهاجم؟ انه الانسان الذي غايته السيطرة والقوة والتحكُم في الآخرين وهذه الغاية تؤثر على الخطة وشكل الحياة فهي تدير حركاته السلوكية، فالمزاج هو الوسيلة التي يتخذها لذلك.

فالطفل الذي تمتلكه غريزة حب الاطلاع في طفولته، قد تجعل منه قارئاً كبيراً للكتب في المستقبل. والأطرش المعروف بظرفه، كثيراً ما يكون سيء الظن.

والهجومي، كثير الحركات، حذر، مترقب، يريد إظهار الشجاعة، غليظ القلب، وسيء الظن بالجميع، ويريد أن يأخذ أكثر ممّا يعطي ولعل «أبرز صفة من صفات المهاجم هي «الغيرة» و«الحسد».

ومن هو الانسان المدافع؟؟ أو غير المهاجم؟

فسلوك المدافع هو سلوك الخوف، والجبن. فهذا لا يكون إلا بعد السير على خط الهجوم أولاً ثم ينكشف عن انهزامي ولكنه يخفي انهزامه حتى عن نفسه. وهو يلجأ إلى الماضي والخيالات والأوهام وهو أشبه بالنعام يخفي رأسه ظناً منه أنه لا يُرى.

أما أبرزو صفاته فهو «الانفراد المخاصم». فهو يبتعد عن الناس وينظر اليهم بعداء ويظهر هذا بعدة مظاهر هي:

1 ـ العزلة.

2 ـ الخوف.

3 ـ التردد.

مذهب يونج Young وعلم النفس التركيبي

يقول يونج: أن الفرد يمكن أن يحمل في داخله مركبات سيئة ناتجة عن أسباب طفلية، ولكنه لا يمرض إلا بعد مواجهة حادث خطير في حياته. هذا الحادث يتطلب منه موقفاً جديداً يعجزَ عنه، فيرجع إلى عاداته في الطفولة وتفكيره في مواجهة الموقف الخطير، الجديد، وطبيعي أن لا يستطيع بتلك العقلية حل المشكلة.

لذلك فإن طريقة يونج تبدأ بدراسة مشكلة المريض الحالية، فيكشف عن عناصرها الضعيفة. ويفسر أحلام المريض لا على رغبات جنسية مكبوتة بل كحوادث تظهر تجاه اللاشعور لحل المشكلة الحالية. فبالتحليل يصبح المريض شاعراً بمشكلته التي ينير جوانبها تفسير الأحلام، فهو بهذا يهيء للمريض فهم نفسه، وفهم طفولته، ويخلق فيه شخصية متكاملة.

أما الشهوة فيعطيها معنى أوسع ويعتبرها كالطاقة في الفيزياء، التي قد تتحول إلى حرارة أو كهرباء، أو حركة، وتظل طاقة واحدة، وكذلك الشهوة فقد تظهر برغبات مختلفة (في الجنس وفي تأكيد الذات) ولكنها في كل هذه الحالات وتحولاتها تظل أيضاً واحدة.

ولا بُد من ذكر عبارتين مشهورتين ليونج هما:

1 - «إن الأفكار العظيمة، هي أعظم من أن تكون لشخص واحد، فلسنا نحن الذين نصنعها، إنها هي التي تصنعنا».

2 - «يجب أن لا نحصر اهتمامنا «بالجرح» نفسه، بل بالاسباب التي هيأت لحصول الجرح، هذه الأسباب تجدها دوماً في الأعماق».

الفصل التاسع

معايير الشخصية

هناك عوامل عديدة يمكنها أن تؤثر على التوازن النفسي والشخصي عند الكائن الانساني الحي. ولذلك اخترنا أربعة معايير يبدو أنها على درجة من الأهمية لعلاقتها المباشرة وغير المباشرة بالشخصية الانسانية وهذه المعايير هي:

1 ـ حالة الفرد (الشخص) وموقفه من الأنا

يُفترض أن تتوافق مواقف الفرد الشخصية مع أسلوبه المعين في إدراك ذاته كفرد. ولهذا الادراك (النسبي) انعكاسات هامة على الشخصية الانسانية. وبما أن الادراك ذاتي فمن الطبيعي انه لا يأخذ بالدراسات العلمية الدقيقة، ولكن لا بد والحالة هذه من اللجوء إلى التحليل النفسي حتى نتمكن من إيضاح هذه الذات وتكوين فكرة صحيحة عنها تقريباً. والسؤال الآن هل هذا الادراك الذاتي يعطينا فكرة واضحة عن الشخصية؟ نسارع إلى الاجابة بالنفي قائلين أنه يعطينا فكرة سطحية عن الشخصية. وتبقى الممارسات العملية وحدها هي التي تقودنا إلى التعرف على السلوك كما يجب.

وانسجاماً مع هذا الاتجاه أجرى الباحثون في «جامعة ميشغان University of Michigan» بحثاً عن تقنيات استقصاء الرأي[1]. فقد سألوا آلافاً من الأشخاص الاسئلة الثلاثة الآتية:

أ ـ للناس صفات عديدة فيما بينهم يتشابهون فيها، إلاّ أنه ليس هناك من

(1) كلوتييه، فرانسوا «الصحة النفسية». ترجمة: جميل ثابت وميشال أبي فاضل، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1992، ص. 44.

شخص يكون مطابقاً تماماً لشخص آخر. فبأية طريقة تعتقد أنك مختلف عن الآخرين؟؟

ب ـ إذا كان لديك ابن (أو ابنة في حال كون الشخص امرأة) فيم ترغب أن يكون (أو تكون) مختلفاً أو (مختلفة) عنك أو «عنك)؟؟

جـ ـ ما هي أحسن نواحي طبعك؟

أما هدف السؤال الأول فكان الحصول على لوحة عامة تظهر مشاعر الشخص المعني تجاه ذاته.

ويهدف السؤال الثاني إلى جعل الشخص (بطريقة غير مباشرة) يبوح بنقاط الضعف التي يراها في نفسه. لذلك يُسأل هذا السؤال بطريقة معينة حتى لا يجبر الشخص على الادلاء بتصريح قاس. فعلى تقمص الأب لابنه والأم لابنتها ان يساعد على تفادي المقاومات المحتملة.

أما هدف السؤال الثالث فكان يتعلق بالعناصر الايجابية في الشخصية. وانطلاقاً من الأجوبة فقد تم الحصول على خمسة مؤشرات وهي:

- إدراك الاختلاف مع الآخرين.
- قيمة المشاعر التي تظهر تجاه الأنا.
- منشأ نقاط الضعف.
- البوح بنقاط الضعف.
- تقفي النواحي الايجابية في الطبع مع تقفي منشأها.

أما فرضية العمل فقد كانت تدور حول كيفية عمل هذه المؤشرات على إعطائنا فكرة عن مستوى استبطان الشخص وعن نوعية تقييمه لذاته مع أخذ الجنس والعمر ومستوى الثقافة بعين الاعتبار. ولقد جاءت النتائج مؤكدة ما يلي:

أنه بقدر ما يكون الاستبطان مرضياً تكون المشاعر قائمة ذات وجهين. أما فيما يتعلق بمتغيرات العمر والجنس ومستوى الثقافة فتكون مطابقة للادوار الاجتماعية التي تُفرض، كما تكون متعلقة بالثقافة التي تتواجد فيها.

وتكمن فائدة هذا الاستقصاء في أنها تفكك «مواقف الشخص من

الأنا»[1] وترددها إلى عدد محدد من المؤشرات المعتمدة. وهي تؤكد أيضاً وجود تناقض ظاهر.

إن تقييم الأنا تقييماً صحيحاً وسليماً، يفترض بالاضافة إلى التطور العاطفي المستفيض روحاً نقدية جيدة. ويحتمل ألاّ يتوصل اليه سوى النادرين من الناس. إنها بالضبط وظيفة الميكانزمات الدفاعية في أن تجعل نواحي الأنا القادرة على توليد الجزع والشعور بالذنب، مقبولة، ويتم ذلك باللجوء إلى عملية تمويه حقيقية. ومن الجدير ذكره أن التوصل إلى حقيقة الأنا لا يتم أبداً بشكل كامل إذ أن هناك عناصر مأخوذة عن الأنا المثالي تمتزج مع معرفة الأنا الحقيقي.

وحتى يكون وعي الشخص ذا أهمية فلا بُد من أن يتقبل هذا الشخص لرغباته شريطة أن تكون رغباته هذه متناسبة مع إمكاناته. لذلك ترانا في هذا السياق مقودين للتحدث عن «الشعور بالهوية Self Identification». ومجرد وعينا لهذه الهوية فإن ذلك يعني وعينا لوحدة شخصيتنا عبر أخذ الماضي والحاضر والمستقبل بعين الاعتبار. وبكلمة انها شخصيتنا التي تطورت عبر الزمن منذ أن كنا صغاراً ومراهقين وراشدين وهذا ما يميزنا عن باقي العالم بهويتنا. إنها جواز سفرنا في هذا العالم الكبير.

والسؤال الذي يُطرح في هذا السياق هو: ماذا يحدث للفرد لو فقد هويته مؤقتاً أو بصورة دائمة؟؟ فالجواب الحالي هو «تفكك شخصيتنا». فلا يعود شعورنا بأننا نحب أنفسنا بل نصبح شخصاً آخر. انه إحساس بفقدان الكينونة والأصالة والاستمرار. وقد يصل الأمر حد زوال الشخصية وهي ظاهرة تمثل أقصى حد لفقدان الشعور بالهوية. إنها اللاوجود. إنها ظاهرة خطيرة تحدث في بعض أنواع حالات العُصاب الخطيرة. ومن الجدير ذكره أن الصعوبات الجنسية تشكل أرضاً خصبة لاضطراب في الهوية.

نستنتج من هذا كله أن مواقف الشخص من الأنا كبيرة الأهمية من حيث كونها معياراً أساسياً من معايير الشخصية شريطة أن يعي الشخص «أناه» أي أن يكون قادراً على اتباع حد معين من الاستبطان Introspection. يضاف إلى

---

(1) كلوبيه، فرانسوا مرجع سابق، ص. 45.

ذلك قدرته على إدراكه «أناه» بشكل صحيح قدر الامكان.

2 ـ تفهم الفرد لواقعه وقدرته على الاتصال به

وهذا يفرض علينا الحد الأدنى من فهمنا لواقعنا الذي نعيش فيه وبالتالي القدرة على تقييمه بشكل صحيح. فما هو هذا الواقع؟ هل هو العالم كما نراه نحن؟ أم هو كما يراه الآخرون؟ لا شك أن نظرتنا للعالم الذي نعيش فيه هي نظرة تقريبية وهي تتلون بشخصيتنا كونها تعكس ميولنا ومشاعرنا واتجاهاتنا. لذلك نحن أمام شيئين:

أ ـ الشخص المدرِك

ب ـ العالم المدرَك.

وهذا يفترض بنا أن يكون هناك معيار سليم ـ نسبياً ـ نعتمده في هذا الخصوص. لذلك علينا أن نسعى إلى إدراك صحيح لشخص معين لكن على هذا الادراك أن يتوافق ـ في خطوطه العريضة ـ مع إدراك الأكثرية بشرط وجود هامش للفردية.

فهل هذا العالم المقصود هنا هو البيئة المادية التي تحيط بنا ونعيش ضمنها؟ نعم دون شك. وكونه كذلك يجعله سهل الادراك عبر حواسنا الخمسة وعبر تجاربنا اليومية المتعددة. لكن وقوع الخطأ وارد ضمن تجاربنا اليومية كما يحدث في حالة الأوهام مثلاً. هل نستنتج من هذا أن ملاحظة البيئة المادية سهلة نسبياً إذا ما قورنت بملاحظة الاشخاص الذين يعيشون في تلك البيئة؟ لا شك في ذلك إذ أن ملاحظة وتحليل وتقييم العلاقات الانسانية من أصعب الأمور وأكثرها تعقيداً. من هنا ضرورة التريث وأخذ الحيطة قبل إصدار الأحكام على الناس لأن الخطأ في الحكم عليهم وارد عند كل الأفراد ـ وبشكل نسبي ـ وذلك بسبب حاجات ورغبات وميول الشخص العاطفية التي تؤثر في صحة حكمه: بحيث تخبئ بعض الواقع أو معظمه وهذا يؤدي حتماً إلى سلوك غير صحيح، وبما أننا نحن معشر الناس كذلك فلا بُد لنا ـ قدر الامكان ـ من كبح عواطفنا خشية عدم الانزلاق بين العالم وبيننا حتى يكون سلوكنا ذا فعالية وفاعلية. إذاً المطلوب منا التبصُّر والوعي والموضوعية حتى يأتي الادراك معقولاً بشكل نسبي قدر الامكان.

إن معرفة الغير ليست أسهل من معرفة الذات، فهي تفترض منا إحساساً

داخلياً يتعدى الفهم العادي من أجل ضبط ميولنا وأهوائنا وكأننا نقول للفرد: إذا أردت أن تكون موضوعياً - نسبياً - «ضع نفسك في حذاء الآخرين» عن ذلك فقط يمكننا أن نرى الأمور بشكل أفضل ونتمكن من الحكم على الآخرين بشكل موزون ومعقول ومقبول، إن هذه الميزة «ضع نفسك في حذاء الآخرين» لا يتمتع بها كل الناس بل بعضهم كونها مرتبطة بعملية التعلّم التي يتقمصها الفرد عبر التقاليد والعادات والثقافة التي يتشربها الفرد من البيئة التي يعيش فيها وهي في رأينا من أهم المعايير الناجعة للصحة العقلية. فهي تنمي الشخصية وتشحذها وتسهل قيام علاقات سليمة مع الآخرين وتساعد على إدراك أدق.

إن عدم فهم الواقع على حقيقته ناتج من عدم مزج حاجاتنا العاطفية بالحقائق المتواجدة في عالمنا المترامي الاطراف. إنه التشويش الحاصل بفعل عدم الانسجام بين الذات والغير وهذا يعني فقدان الاتصال بالواقع بحيث يقودنا إلى ولوج بعض الأمراض العصابية وأحياناً إلى الهذيان والهلوسة اللذين يعتبران مظهرين لفقدان الاتصال بالواقع.

3 - وحدة الشخصية وتماسكها وتكاملها

على رغم وجود بعض الغموض فيه يبدو مفهوم تكامل الشخصية بمثابة العملية التي تكتسب الشخصية بواسطتها الوحدة والتماسك. إنه دخول المنطق الذاتي في الجهاز النفسي بحيث يرسم للسلوك طريقاً واتجاهاً معينين.

فإذا عدنا إلى عناصر الشخصية حسب فرويد وهي: الهو والأنا والأنا العليا لوجدنا أن لكل منها وظيفة معينة لا يمكن فهمها الاّ من خلال الفهم الكلي لمجموعها. ويحدث الخلل عادة عندما تحاول واحدة بمفردها السيطرة على الآخرين. ولنأخذ مثلاً على ذلك؛ ماذا يحدث في حال سيطرة «الهو» مثلاً. لا شك بأن الغرائز ستسيطر على حياتنا ونصبح بالتالي عبداً لها. وإذا سيطرت الأنا العليا فستكون اليد العليا للرقابة. لذلك فإن «الأنا» الواقعة بين «الهو» و«الأنا العليا» ستلعب دوراً بينهما أي بين متطلبات الهو والأنا العليا. لذلك فإن الأنا في تدخله هو الذي يؤمن التوازن وتكامل الشخصية. من هنا ضرورة أن يكون للأنا ميزتين اثنتين:

المرونة والليونة من جهة والقوة من جهة أخرى، وكأنما الحكمة تقتضي منا أن نعمل بالمثل القائل:

«لا تكن صلباً فتكسر ولا طرياً فتُعصر»، خير الأمور أوسطها. فإذا أريد للتكامل أن يؤدي الغاية المرجوة منه فعليه أن يأخذ بعامل التساهل الممكن من هنا يُفترض في الشخص السوي أن يواجه الحياة بتفاؤل دون أن يكون تكامله موضع تساؤل. بكلمة أخرى أن يكون أناه (الشخص) قوياً ومتيناً بحيث لا يؤثر فيه التوتر إلاّ تأثيراً سطحياً. ويصبح ما يشعر به الفرد من اطمئنان ناتجاً عن توازن قواه النفسية توازناً مقبولاً.

وإذا راقبنا حياة الفرد لوجدنا أنها عبارة عن تطور دائم لا ينتهي ولا يقف عند حد وعبر هذا التطور يصبح الطفل بالغاً راشداً لذلك فالتكامل لا يعطى وإنما يحصل بفعل التطور الذي يتذبذب بين التبعية والاستقلال. لذلك تتكامل الشخصية تدريجياً كلما انتقل الطفل من مرحلة التبعية إلى مرحلة الاستقلال. ونعني بالاستقلال النسبي (لا وجود للاستقلال الكامل) القدرة على أخذ القرارات وتحمل المسؤولية.

ومن الجدير ذكره أن الاستقلال لا يتم دون نضج **Maturation** لا بل هو حصيلة ذلك النضج الذي يؤدي بدوره إلى أفضل تكامل ممكن للشخصية مع أخذ الظروف بعين الاعتبار.

4 ـ التكيُّف Adaptation

يعني التكيُّف التأقلم أو التوازن بين الانسان والبيئة ويلعب التكيُّف دوراً كبيراً وهاماً في حياة الانسان ويكاد يعتبر العامل والمعيار الأهم في هذه الحياة لا بل هو أكثر المعايير بداهة نظراً لحتمية وجوده وضرورة استمراره ما دام الانسان حياً في بيئة ومجتمع وهذا ما يؤكده المثل القائل: «إذا كنت في روما فافعل كما يفعل الرومان». وهذا يعني أن على الفرد أن يوازن ويوافق بينه وبين الواقع وما يحمل هذا الواقع في ثناياه من تغيرات. ونحن كما نعلم نميل إلى التوافق مع ما هو مألوف في البيئة والمجتمع فنتقبله ومع مرور الزمن تصبح استجاباتنا وسلوكنا جزء من هذا الواقع فننسجم وهذا ما نسميه الاستجابة الايجابية. وعلى العكس من ذلك نميل إلى رفض الأمور المستجدة أو

الجديدة، وهذا ما يفسر لنا قول أحد علماء الاجتماع:

«يضيق صدرنا بكل وافد جديد، ويأخذنا وقت ـ يزيد أو ينقص ـ معين حتى نتكيف معه فيصبح مع مرور الزمن مألوفاً ومقبولاً».

إننا نحن معشر الناس عادة ما نتقبل بالطبع كل ما هو مألوف في ثقافتنا عبر عناصرها العالمية أو العمومية «Universal Components» التي عادة ما تكون مجمل العادات والتقاليد ونظام القيم المعمول به، وهي على الأرجح عناصر ثابتة نسبياً تشكل الإطار العام لكل ما هو مألوف ومقبول. أما العناصر الثقافية المتغيّرة «Alternative Components» فهي التي تدخل إلى الثقافة عبر الاكتشافات والاختراعات والصرعات الجديدة ممّا يجعل الانسان العادي ـ في ثقافة معينة ـ غير متقبل لها وبالتالي يحاربها في البداية حتى تغدو مع مرور الزمن مقبولة ومألوفة. أي حتى يصبح قادراً على التكيُّف معها. إذاً يمكننا القول أن الشخصية الانسانية ترتاح إلى كل ما هو مألوف في البيئتين المادية والانسانية ونميل إلى مقاومة التغيُّر، لذلك ان أي تعديل أو مجازفة أو محاربة لهذا التغير الحاصل سوف يتطلب جهداً ملحوظاً كي يتوازن ويتواءم معه. إن هذه المقاومة للتغير تساهم في حماية المجتمع وهي مفيدة له شرط أن لا تحكم على المجتمع بالعقم.

إذن ليس هناك من وصفة سحرية يتم عبرها تقبل العنصر المتغيّر فالمحيط بدءاً من العائلة مروراً بالمؤسسات المختلفة انتهاء بالمجتمع الكبير هي التي تساعد الفرد وتهيء له الجو المناسب فيتعلم منها كيفية التكيُّف والتلاؤم. ولعل مثل الطفل الذي يذهب إلى المدرسة للمرة الأولى خير مثال على ذلك بدءاً من رفضه أو عدم تقبله للمدرسة وصولاً إلى تقبلها والتكيُّف معها. وكذلك المراهق الذي تنتابه ثورة في النمو الجسمي يترتب على حدوثها حيرة واضطراب فلا يعرف هذا المراهق كيف يتكيّف مع وضعه الجديد، فهو ليس طفلاً وليس رجلاً فتارة يحن إلى الطفولة وطوراً يتطلع إلى الرجولة. ومع مرور الزمن سيتكيف مع الوضع الجديد ويتقبّله ويتعايش معه. كذلك الشخص البالغ الراشد الذي ينال وظيفة جديدة أو رتبة أو مركزاً معيناً فهو ولا شك سوف يعيش فترة متأرجحة بين القديم والجديد وتتطلب الوظيفة الجديدة جهوداً معينة للتكيف معها لأنها حتماً ستؤدي إلى تغيرات يختل فيها التوازن

مع المحيط خللاً يؤدي أحياناً إلى أزمات كتلك التي ذكرنا. ولكن سرعان ما يجتاز الفرد هذه المرحلة وتجد شخصيته مكاناً مناسباً لها عبر التكيُف مع البيئة والمحيط. وبما أن في الحياة أدواراً معينة يلعبها كل فرد عبرها وخلالها كما سبق وتحدثنا في فصل سابق، فإننا سنتحدث عن أكثر الأدوار أهمية في حياتنا جميعاً ألا وهي:

أ ـ الزواج.

ب ـ الأمومة، الأبوة.

جـ ـ العمل.

هذه الأدوار الثلاثة المذكورة أعلاه تضطلع معظم الكائنات الانسانية بها في فترة معينة من حياتهم ويعبر الناس بنجاحهم أو فشلهم عن ميولهم الشخصية[1].

فالزواج ضرورة اجتماعية وعاطفية ونفسية، وهو ناتج عن ميل الجنس إلى عكسه، إذ على هذا الميل يتوقف بقاء الجنس البشري. كما أنه تعبير حقيقي عن رغبة الانسان في تكوين أسرة، والاستقلال عن أسرته وهذا ميل طبيعي يحقق الانسان فيها ذاته عبر انجاب الأولاد وتربيتهم والعناية بهم وإعدادهم لمواجهة الحياة.

أما الأمومة والأبوة فهما تابعتان للزواج إذ يترتب عليه بعد الانجاب ما يعرف بغريزة الأمومة وكذلك غريزة الأبوة وهي من الغرائز الأولية الهامة. لقد قيل الكثير في هذا المجال لكن ما يلفت النظر هنا هو ما قيل في الأمومة مثلاً:

«إن أنوثة المرأة لا تكتمل إلاّ بالحمل» نعم ولا شك في ذلك لأن المقصود بهذا القول هو الحمل والانجاب فقد تستمر الانثى بلعب دور المرأة والزوجة والعمة والخالة. . الخ لكنها لن تحقق أنوثتها إلاّ بالحمل والولادة، عند ذلك تصبح أمّاً، ويترتب على هذه الأمومة واحدة من أهم ركائز الحياة الزوجية. وعلى الرغم مما لغريزة الأمومة من قوة وتأثير لكن هذا لا ينسينا الأبوة ودورها في هذا المجال. قيل:

(1) كلوتيه، فرانسوا. مرجع سابق، ص. 56.

«لا يمكن للإنسان أن يعرف قيمة والديه إذا لم يصبح أباً».

نعم إنه شعور عظيم يقدِّر فيه الانسان أبويه حق تقدير وهذا لا يتم بالمعنى الحقيقي إلاّ عندما يصبح الرجل أباً.

أما العمل فهو ملازم للانسان. خُلق الانسان كي يعمل فهو ضرورة كي يملأ الانسان عبر وقت فراغه ويحقق ذاته ويكسب قوته ويجد لنفسه مكانة في المجتمع. ففيه ومن خلاله يتعلم الانسان المسؤولية والواجبات ويعرف حقوقه وحقوق الغير وهو كما يقول المثل العامّي «يجوهر البدن» ويحرك النشاط ويطلقه ويحرره من عبودية الكسل والاهمال والاتكال، ويساعده بالتالي على تحقيق شخصيته في البيئة والمجتمع.

الفصل العاشر

إنفصام الشخصية وتعددها

Schizaphrenia and Multiple Personality

1 ـ معنى الانفصام

يعني انفصام الشخصية ابتعاد المصاب عن العمليات العقلية والمعطيات الاجتماعية والحياة الانفعالية نتيجة لعوارض نفسية حيث يؤدي هذا الانفصام إلى انقسام النفس الانسانية وعدم التمكن من توازنها.

يؤدي هذا المرض بالمصاب به إلى الانفراد والرغبة في البقاء بعيداً وحيداً متأملاً في كل ما هو حواليه دون رغبة ولا طموح. وإذا كان نزيلاً في مستشفى فإنه غالباً ما يكون منطوياً على نفسه. لذلك يعتبر هؤلاء المصابون حالة صعبة وربما صعُب على الأطباء شفائهم.

ويمكن لنوع آخر من الانفصام أن يؤدي بصاحبه إلى القيام بأعمال وأمور تافهة عبر حركات وتصرفات غير لائقة. ومن الجدير ذكره أن هذا النوع من الانفصام يقوم به المريض دونما خجل ولا إحراج، لا بل يضحك وأحياناً يبكي إذا حدثه أو لفت نظره من أحدهم حينما يراه يقوم بذلك.

كما قد يقوم المريض بتصرفات تثير الاشمئزاز كأن يقوم باشارات أو سلوك لا يتماشى والآداب العامة المتعارف عليها في المجتمع.

وبالاضافة إلى ذلك يلجأ المريض أحياناً إلى اتخاذ وضع معيّن يبقى فيه مدة غير قصيرة (عدة ساعات) دونما أن يغيّر من وضعيته حتى الطبيب المشرف لا يستطيع إقناعه على تبديل وتعديل وضعه، وإذا فعل فسيعود إلى وضعه السابق. ومن الجدير ذكره أن المريض ـ والحالة هذه ـ يلجأ إلى الصمت دونما أي كلام.

وهناك حالة أخرى تنتاب بعض المرضى إذ يلجأون إلى التعلق بفكرة واحدة حول أشخاص أو أشياء أو أمور؛ يصعب تغييرها - الفكرة - أو تحويرها. كأن يعتقد مثلاً بأن بعضهم يحاول أن يقتله أو يسرقه أو سوى ذلك من هواجس.

كل هذه الأمور وتلك تؤدي إلى انعدام التوازن الفكري والانفعالي عند المريض ممّا ينعكس ذلك على وضعه الجسمي ويؤثر فيه.

وقد تصل هذه الأمور السلبية - انعدام التوازن الفعلي - إلى نوع من الهستيريا ممّا يؤدي بالتالي إلى انعكاسات خطيرة كفقدان الاحساس في نواح معينة من الجسد، ولا تكتفي بذلك بل تتعداها إلى فقدان الذاكرة حول حياته السابقة ممّا يؤدي إلى ازدواج في الشخصية.

ويؤكد هذه الأمور ويعززها ما جاء على لسان مصطفى غالب عندما يقول على لسان الدكتور برنارد هارت في كتابه سيكولوجية الجنون Psychology of Insanity :

«ينسى المريض ولا يشعر بما تسطره يده وعلى الغالب تكون تلك الأمور ذات علاقة بحوادث جرت فيما مضى من حياة المريض وبعيدة عن ذاكرته في أثناء الحديث. وهذه ليست سوى حالة من حالات انحلال الشعور، ولسبب من الأسباب إنشطرت الظواهر العقلية للمريض إلى مجريين مختلفين، أحدهما اتجه نحو التحدث مع من كان حوله من الأشخاص، والآخر نحو الكتابة الآلية دون أن يدرك أحد المجريين الآخر، ودون أن يكون ثمة ارتباط بينهما؟»[1].

إن تفكك الشعور هذا أو تفكك الشخصية «Dissociation of Personality» يؤدي عدة شخصيات في جسم واحد كأن يكون لفرد ما شخصيتان أو ثلاثة أو أربعة. حيث يدرك بعضها البعض الآخر بشكل كلّي أو جزئي، ففي حال وجود شخصيات ثلاثة مثلاً قد تدرك الشخصية (A) كلاً من شخصية (B) و(C) في حين لا تدرك شخصية (C) الاّ شخصية (A) أو لا تدرك

(1) غالب، مصطفى. «في سبيل موسوعة نفسية»، بيروت: دار الهلال، 1978، ص ص 16 -

أحداً سواها. ولكل شخصية من هذه الشخصيات دورها، وصوتها، ولغتها، وتفكيرها ممّا يؤدي إلى تصادمها أو سيطرة إحداها على الآخرى ممّا يجعل الفرد غير قادر على التحكم بها نظراً لسرعة تبدلها ممّا يؤدي بالشخص - أحياناً - إلى ما يسمى بالصرع أو الهوس Mania.

2 - تعدد الشخصية Multiple personality

ولعل خير مثال على تعدد الشخصية هو ما ورد على لسان ريتا وريتشارد ايتكسون وادوارد سميث ما يلي:[1]

«Rita and Richard Atkinson and Edward Smith»

إن إحدى وأهم الأمثلة حول تعدد الشخصية هو ما جاء به «كرس سيزمور Chris Sizmore في فيلمه المشهور «The Three Faces of Eve» المرأة ذات الوجوه الثلاثة». ولكن ما سنورده يشكل لنا أفضل حالة حصلت فعلاً في مدينة Boston الامريكية حيث أدخل رجل إلى غرفة الاسعاف في المستشفى وله من العمر 27 سنة واسمه «جونا Jonah» وسبب إدخاله كان شكواه من ألم حاد في رأسه وفقدان ملحوظ للذاكرة. ولقد لاحظ معالجوه من الجهاز الطبي في المستشفى تغيراً في شخصيته خلال أيام قليلة. ولما أخضع للعلاج النفسي تبين للمعالج أنه متعدد الشخصيات أي أنه يحمل بالاضافة إلى شخصيته ثلاث شخصيات أخرى فالمجموع أربع شخصيات وهي:

1 - «جونا Jonah». الشخصية الأصلية وهي شخصية خجولة مهذبة، لكنها مشوشة ولقد سميت هذه الشخصية بـ Square. ومن الجدير ذكره أن Jonah غير مدرك للشخصيات الثلاثة الأخرى.

2 - «سامي Sami». وهو يتمتع بذاكرة قوية ويمكنه التعايش مع Jonah إلى درجة أنه يستطيع أن يحل محله خاصة عندما يطلب منه Jonah ذلك سيّما إذا كان هذا الطلب السؤال عن نصيحة عند مواجهة المصاعب. ولقد سميت شخصيته بـ Mediator». هذا وقد ظهرت شخصية Sami في سن السادسة من

(1) Atkinsons, Rita and Richard and Smith E «Introduction to Psychology» New York Harcourt Brace, 1993, p.p 208- 209

عمر Jonah عندما طعنت والدة Jonah زوجها ـ وهو ليس والده ـ وهذا ما دفع بسامي Sami بأن يُقنع والديه بأن لا يقوما بأي عمل أو شجار أمام الأولاد.

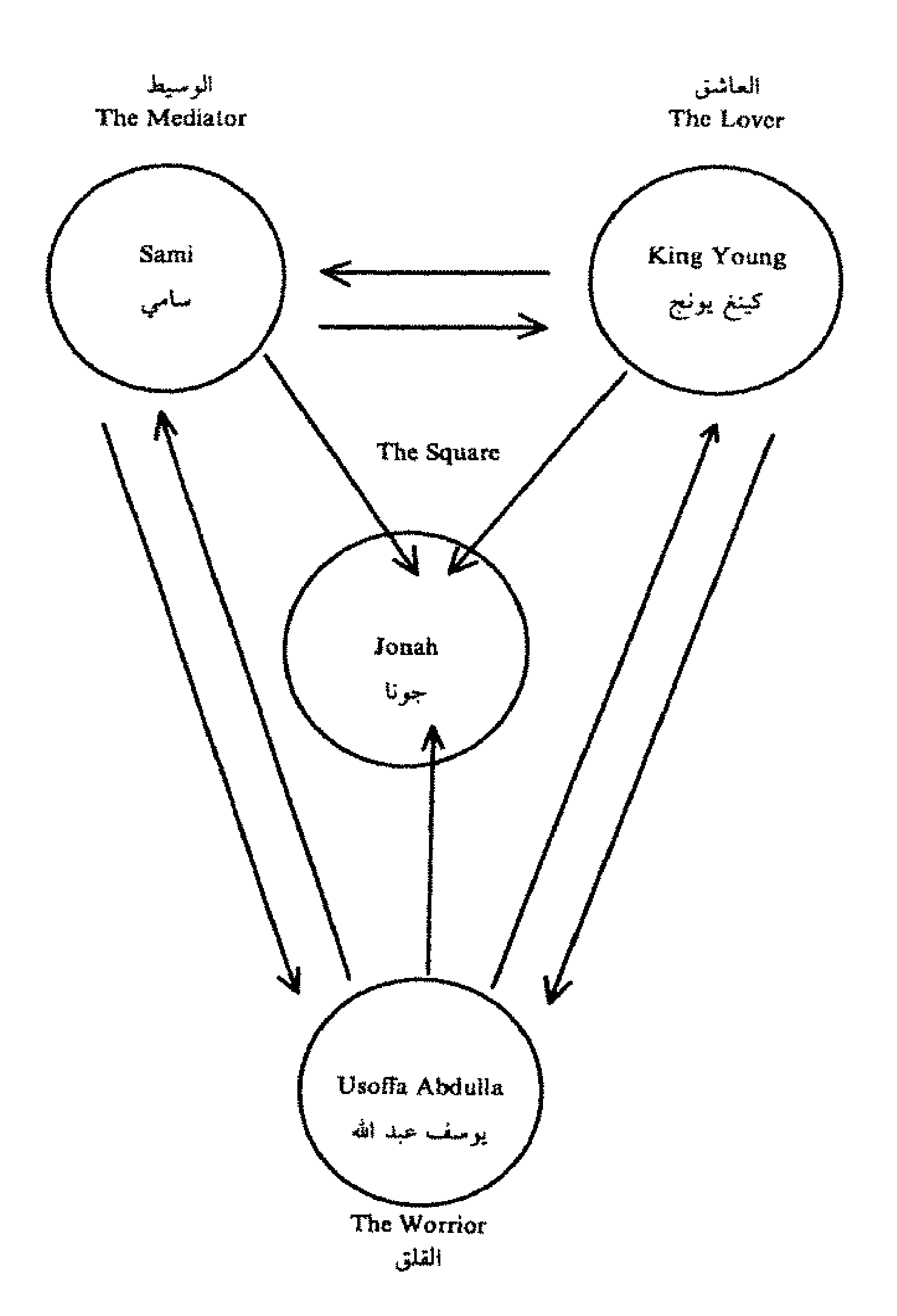
3 ـ **«كينغ يونغ King Young»**. ظهرت هذه الشخصية في سن السابعة من عمر Jonah وذلك من أجل إعادة الأمور إلى نصابها عند Jonah خاصة عندما كانت والدته تُلبسه ثياباً خاصة بالفتيات وهذا ما جعل Jonah مشوشاً حول أسماء الصبيان والبنات في المدرسة. ومنذ ذلك الوقت برزت شخصية «كينغ يونغ King Young» لتدافع عن وضعية Jonah المشوشة حول جنسه ـ ذكر أم أنثى ـ. ولقد سميت هذه الشخصية «بالعاشق Lover» وهو مدرك بشكل غير كافٍ حول الشخصيات الأخرى.

4 ـ **«يوسفا عبد الله Yousofa Abdulla»**. هذه الشخصية تتصف بالبرودة والغضب وبالقدرة على تحمل الألم. ودور هذه الشخصية هي مراقبة وحماية «جونا Jonah» من أي أذى قد يلحق به. لذلك أعطي صفة «القلِق Warrior». وقد ظهرت هذه الشخصية عندما بلغ Johah سن التاسعة وقد تعرض حينها إلى ضرب شديد من قبل عصابة لا هم لها سوى التعرض للاشخاص حسبما يقتضي المزاج. وبما أن Jonah كان ضعيفاً ومسالماً فلم يتمكن من رد الأذى عنه فانبرى «يوسفا عبد الله» مدافعاً وحامياً له. وهو أي «يوسف عبد الله مدرك لباقي الشخصيات ولكن بشكل غير كافٍ.

يتضح من هذا المثال أن تعدد الشخصية ناتج عن انقسام الشعور وتوزعه في عدة شخصيات تسكن جسداً واحداً، ولقد لاحظ المشرفون والأطباء والقيمون على دراسة تعدد الشخصية ـ سيما في هذا المثال ـ بأن التغيّر من شخصية إلى أخرى يأتي مصحوباً بتغيرات في الصوت والنغم والحركات الجسمية. لذلك فالشخصية الجديدة تتكلم، وتمشي وتعطي إيماءات بشكل مختلف عن الأخرى. وقد يصل هذا التغير إلى حد الاختلاف في ضغط الدم والنشاطات الفعلية المختلفة.

هذا ولحسن الحظ فإن عدداً قليلاً من الناس مصابون بتعدد الشخصية.

وإليكم رسماً يوضح تعدد شخصيات Jonah.


الوسيط
The Mediator
العاشق
The Lover
Sami
سامي
King Young
كينغ يونج
The Square
Jonah
جونا
Usoffa Abdulla
يوسف عبد الله
The Worrior
القلق

3 ـ كيف ولماذا تتكون الشخصيات المتعددة

يعدد علماء النفس الأسباب التي تؤدي إلى هكذا حالات

أ ـ حالات عنف وقسوة تحدث للاطفال صغار السن (عادة بين الرابعة والسادسة من العمر) لذلك يضطر الصغار إلى الالتفاف حول هذا الإحباط ممّا يؤهل للشخصية الأخرى أن تظهر وتأخذ دورها (راجع المثال المذكور أعلاه).

ب ـ الاعتداء الذي يتعرض له الأطفال (الاعتداء الجسمي والجنسي) من قبل الكبار حيث لا حول لهم فيها ولا قوة.

جـ ـ لجوء بعض الأشخاص إلى التنويم المغناطيسي الذاتي الذي يخلق حالة من الارتياح لدى مساهمتهم في خلق شخصية جديدة كونها تريحهم ممّا هم فيه لذلك تراهم يفعلون ذلك ظناً منهم أن في هكذا خلق يتمكنون من التخلص من بعض مشاكل الشخصية السابقة.

ومن الجدير ذكره أن التنويم المغناطيسي هو مفتاح التعرف على الشخصيات المختلفة حيث يتمكن المنوِّم من معرفة كيفية نشوء وظهور وتطور الشخصية كما حصل مع Jonah. ويجب أن لا ننسى بأن قدرة بعض الشخصيات على التذكر وعدم قدرة الأخرى أمر مألوف في تعدد الشخصية وهذا ما حصل بالفعل في المثال السابق حيث لم يتذكر Jonah ولا يدري بالتالي أية شخصية أخرى في حين يعرف البعض الآخر تواجد هذه الشخصيات.

أما من الناحية الطبية فيعلل بعض الأطباء سبب تعدد الشخصية بأنه عبارة عن اضطرابات تصيب الغدد الصماء وتؤثر على عملها في حين يعلل آخرون بأنه ناتج عن تسمم داخلي بسبب تغيرات كيمائية في الجسم.

ولكن علماء النفس يردون سبب تعدد الشخصية ـ عبر دراسة حالات عديدة لأشخاص مصابين بهذا المرض ـ ما هو إلاّ تراكم لعادات خاطئة في ردود أفعال الفرد ممّا يخلق شعوراً بالنقص في ذهن المريض. الذي لا يقوم بأي عمل لمقاومته بل تراه مستسلماً يكتفي بالتحدث عما ألمّ به من متاعب. لذلك ترى المصابين بهذا المرض غارقين في التوهم والافتراض.

وعلينا أن لا نقلل من ما تسببه المشكلات العائلية والمالية أو الفشل في علاقة غرامية أو جنسية، أو ممارسة مزمنة للعادة السرية من أثر في ظهور الاصابة بالمرض الذي يقود بالتالي إلى الهلوسة والانطواء على الذات وحتى لا نقع في مطب التشخيص غير الصحيح فإن فرقاً بين تعدد الشخصية والبارانويا Paranoia يلزم ذكره وهو أن الهذيان الذي يلازم تعدد الشخصية يكون لمدة قصيرة في حين يستمر الهذيان في البارانويا لمدة أطول.

وبالاضافة إلى ذلك فإن هذيان البارانويا يكون ظاهراً بشكل يسيطر على مشاعر المريض، بينما هذيان تعدد الشخصية يكون ممزوجاً بأعراض المرض الأخرى: كالبلاهة الانفعالية والابتعاد عن واقع الحياة.

4 ـ الهوس Mania

حسبما جاء في كتاب مصطفى غالب[1]، فإن للهوس أنواع وحالات ودرجات. فهناك الهوس الخفيف Hypo Mania وفي هذه الحالة يكون المصاب متمتعاً بنشاط ملحوظ دون الشعور بالملل أو التعب، ميال إلى الاستئثار بالكلام مصحوباً بممانعة لما يقوله أو يفعله. وبكلمة لا يحتمل النقد.

وهناك الهوس الشديد Acute Mania فيأتي على شكل نوبات حادة وعنيفة من الهذيان لذلك لا يتمكن المصاب من القيام بأي عمل معقول فيقع أسير هذا الهذيان. وقد يصل الهذيان الشديد حداً لا يمكن صاحبه من القدرة على تمييز المكان حتى ولا الزمان المتواجدين فيه.

أما النوع الثالث من الهوس فهو النوع العنيف جداً Hyper Mania الذي يأخذ بالمُصاب إلى درجة الانزلاق في أمور يصعب فيها التحكم بتصرفاته وأفعاله وأقواله ممّا يشكل خطراً عليه وعلى غيره من الناس خاصة المقربين منه.

(1) غالب، مصطفى. مرجع سابق، ص 36.

5 ـ كيف يُعالج مرضى الانفصام

دلّت الدراسات والأبحاث التي أُجريت على عدد كبير من المصابين بهذا المرض ـ إنفصام الشخصية ـ بأنهم يرحبون بأي علاج يتقدم به الأطباء والأخصائيون برغبة ملحوظة وبصدر رحب دون أي تذمر. وتدل الدراسات المذكورة أعلاه بأن المريض الذي يعرف أنه مصاب بالفصم عادة ما يتقبل العلاج أما في حال عدم معرفته بالإصابة فإنه لن يتقبل العلاج. إذاً المعرفة تتناسب طرداً مع تقبل المريض للعلاج.

ومن الجدير ذكره أن المعالجة لمريض الفصام تحتاج إلى صبر ووقت وخبرة من قِبل المعالِج نظراً لما يتطلبه العلاج من وقت طويل لأن العلاج لا يقتصر على الناحية الطبية فحسب بل يتعداها إلى النواحي النفسية والاجتماعية والاقتصادية أيضاً. لذلك يُفترض في الشخص المعالِج أن يتأكد من مدى قبول وموافقة المريض للعلاج. وأن يراعي الناحية النفسية للمريض وعائلته كون بعض العائلات لا تنظر بارتياح إلى إدخال أحدهم إلى المستشفى مخافة أن يُفسَّر المرض على غير ما يُفترض. كأن يُظن مثلاً أن أفراد العائلة مصابون بمرض عقلي خطير ممّا يؤثر على معنوياتهم.

أما العلاج في حد ذاته فيبدأ من تشخيص المرض بدقة متناهية مستندة إلى خبرة حيث يلجأ المعالج إلى دراسة تحليلية نفسية للتأكد من أسباب حدوث المرض. بعد ذلك يدرس مدى تقبل المريض للعلاج ومدى انتظامه في العلاج. وهنا يطرح المعالِج على الأهل حلين لا ثالث لهما:

الحل الأول: إدخال المريض المستشفى مع ما يتبع ذلك من أعباء مادية ومعنوية.

الحل الثاني: أخذ المريض إلى البيت والعمل على علاجه من حيث هو مع التأكد من مدى قدرة العائلة على تحمل ذلك خاصة عندما تنتاب المريض حالات الهوس والانفعال الشديد والانطواء الذي لا حدود له.

بعد ذلك يلجأ إلى العلاج الوقائي المستند على الخبرات السابقة لحالات مشابهة وذلك عبر العلاج النفسي والاجتماعي لتأهيل المريض لوضع أفضل.

وهناك بعض الحالات التي يلجأ بها الأطباء النفسانيون إلى إجراء الجراحة في المخ لمعالجة المرض المذكور خاصة إذا تأكد الطبيب أن لا وسيلة أخرى ممكنة للعلاج. كما أن هناك طرقاً ووسائل أخرى كالعلاج الكهربائي[1] أو بغيبوبة الانسولين، أو بواسطة العقاقير.

(1) غالب، مصطفى. مرجع سابق، ص 82.

الفصل الحادي عشر

النكتة وأثرها على الشخصية

1 ـ لماذا نصنع النكتة

السؤال يلقيه فرويد على نفسه ويجيب عليه:

لنفرض أن رجلاً داس على رجلك عامداً متعمداً، أو انه أهانك، أو ألحق بك الأذى. هناك من لا يأبه لهذا كثيراً، فهو عديم الشعور أو هو أبله كبير. وهناك من لا يأبه لذلك، لا لبلاهته بل لحكمته. فالحكيم هو الذي يعفو عن كل شيء إذ أنه يفهم كل شيء. أما ما يفعله عادة كثير من الناس فهو الرد على الاهانة بالاهانة، والأذى بالأذى لا بل ان هناك من يفعل أكثر من ذلك، فقد حدث في الماضي أن الجواب على هذا الاعتداء أو الاهانة كانت رصاصة من مسدس، أو طعنة من خنجر، ولا يزال من يفعل هذا حتى الآن.

ولا جدال في أن الرقي والتهذيب قد أفاد في هذا كثيراً. يقول «ليشتنبرج Lishtenberg» في الظرف الذي نقول فيه اليوم لهذا الذي داس على رجلنا عفواً، كنا بالأمس نصفعه أو نبصق في وجهه، إلاّ أننا عند العجز والضعف نعالج الأمر بشكل آخر. وهذا الشكل معروف منذ القديم: إننا نحاول أن نجعله هزؤاً وسخرية للناس.

بهذا يكون فرويد قد وضع في كتابه «النكتة وعلاقتها باللاشعور» أول قاعدة من قواعد النكتة. إذ يقول «النكتة ترضي غريزة من الغرائز فهي تزيل من طريقها عائقاً مهدداً». فالنكتة إذاً غائية.

هذه الحاجة إلى النكتة يشعر بها كل فرد، وكل جماعة، فهي ليست

قزماً والتاريخ يدلنا على دور «مضحك الملك» في بلاط الملوك حيث يكثر النفاق، والكبت، والحرب الخفية المستعرة.

وكما يحتاج بلاط الملوك إلى هذا فإن مضحك الملك تحتاجه كل شلة من الأصدقاء في المدرسة، والمجتمع، والأندية، والتسليم بهذه الحاجة هو عام. فكلنا يعرف أن المرح هو أعظم علاج في الدنيا «ولولا الغم ما مات ميت». فالطبيب يعطي في كل يوم إلى مريضه نصيحة بالمرح والفرفشة ولكن هذه الوصفة لا تصرف إلاّ في صيدلية الظرفاء.

2 ـ أنواع النكتة

إذا أخذنا برأي فرويد فالنكتة إذاً لن تكون إلاّ ثأرية أو جنسية. وهناك من يقول بالنكتة الساذجة والنكتة البريئة.

النكتة الثأرية (من أمثلة فرويد)

كان «هاينريش هايني» الشاعر جالساً مع الشاعر «سوليه» في مقهى. وإذا بغني حرب يدخل فيسرع اليه المنافقون متزلفين، فقال سوليه:

- أنظر يا هاينريش: أنظر إلى القرن التاسع عشر كيف يزحف لعبادة العجل الذهبي!

فيجيب هاينريش:

- إنه أكبر من عجل يا صديقي.

مثال آخر:

كل من في الدير صائم فلا طبخ ولا نفخ ولا نار، إلا الراهب بطرس فقد انزوى في غرفته، وأخذ شمعته وراح يشوي عليها بيضة، وفجأة داهمه رئيس الدير فارتبك وصاح:

- اعف عني أيها الأب فقد أغراني إبليس!

وكان إبليس واقفاً في زاوية الغرفة فصاح:

- لا تصدقه أيها الأب المحترم! لي ساعة أتعلم منه هذا الدرس.

النكتة الجنسية (من أمثلة فرويد)

الحديث عن رجل غني.

- معه الحق... ربح كثيراً ثم استلقى على قفاه مستريحاً!
- زوجته فعلت نفس الشيء: استلقت على قفاها مستريحة فربحت كثيراً.

مثال آخر (من نكت الحرب).

العم رئيس الوزارة لصهره الوزير في إصدار نظام البطاقات.

- تعود الناس على البطاقات، حتى بت أخشى أن يأتي يوم، لو ذهبت فيه إلى سرير امرأة عمك لطلبت مني بطاقة.
- ما تخشاه وقع يا عمي العزيز! إن زوجتك لا تطلب مني البطاقة فحسب، بل ويجب أن أنتظر دوري.

النكتة البريئة (بين المعلم والتلميذ)

ماذا قال قيصر حين طعنه بروتس؟

- قال آه... آخ...!

مثال آخر:

الزائر لسوسو: وكان قد عوقب في المدرسة ذلك اليوم:

- ماذا تتعلمون في المدرسة يا سوسو؟
- قراءة واملاء و... قتل وضرب.

النكتة الساذجة

قال الأصمعي: رأيت إعرابياً ممسكاً بستار الكعبة ويقول: اللهم ميتة كميتة أبي خارجة. فقلت له يرحمك الله، وكيف مات أبو خارجة؟ قال أكل بذخاً وشرب مشعلاً ونام في الشمس فمات شبعان ريان دفئان.

مثال آخر:

اختصم اعرابيان إلى شيخ منهما فقال أحدهما: أصلحك الله ما يحسن صاحبي هذا آية من كتاب الله عز وجل. فقال الآخر كذب والله، إني لقارئ كتاب الله.

فقال الشيخ فاقرأ، فقال:

علق القلب ربابا بعدما شابت وشابا

فصاح صاحبه (أصلحك الله، والله ما تعلمها إلاّ البارحة).

مثال آخر (عن فرويد):

هو أطرش، مدمن على الخمر، أوصاه الطبيب بترك الخمرة كي يشفى. ولاقاه في الطريق بعد أيام فناداه وإذا به يرد عليه، فعلم أنه أقلع عن الخمر، فسر، وفي مرة أخرى ناداه من بعيد فأجاب على النداء فزاد سروره.

ورآه في المرة الثالثة، فنادى وصاح وكرر النداء ولكن ما من مجيب، وأسرع اليه وهزه من كتفه سائلاً ما هذا؟

فأجابه السكير:

- اسمع يا دكتور! امتنعت عن الخمرة، فصرت أسمع، هذا صحيح ! ولكن كل ما سمعته لا يوازي معشار ما أسمعه من هذا... (واخرج الزجاجة من جيبه).

3 ـ آلية النكتة

والآن لننظر في الأمثلة التي مرت وما صنعت النكتة فيها:

في النكتة الثأرية كان العمل فيها، هو ما دعا اليه جرير ـ وهو يعد أول من وضع قواعد النكتة وأسسها ـ إذ وضع لها هذا الأساس: «إذا هوجمتم فاضحكوا».

وهو يطبق أسس النظرية عملياً، فانظر اليه كيف يهجو الفرزدق:

والتغلبي إذا تنحنح للقرى حك أسنته وتمثل الامثالا

إنه هنا يهتك ستر الفرزدق فيكشف عنه القناع ويظهره عارياً ويتنحنح وهو ينوي أن يكون كريماً فيحك أسنته ويضحكنا عليه وهو في هذه الحالة، وقبل أن يظهر شيء من كرمه يسمعنا إياه يتمثل الامثال وكأنه الرجل العظيم المفضال ولكنه في نفس الوقت يحك أسنته.

إن ما حدث في النكتة الثأرية ليس إلاّ هذا فغني الحرب فضحه، هايتي وإذا بنا نراه «ثوراً» و«الراهب كان أخبث من إبليس».

وفي النكتة الجنسية كانت الزوجة مستلقية على قفاها مستريحة ومستعدة للربح، وابنة رئيس الوزراء تجعل زوجها ينتظر دوره. وفي النكتة البريئة رأينا الطفولة متمثلة في جواب التلميذ للمعلم وكذلك في النكتة الساذجة الأولى والثانية والثالثة رأينا البلاهة متجلية، ممّا لا يمكن أن يقوم به إلاّ غبي أو طفل.

من هذا يتضح أن أهم عمليات النكتة هو «كشف القناع» وان تظهر الشخص المستهدف، طفلاً أو ترجعه إلى طفل أو أن ترى في نفسك الطفل. فالنكتة هي فكرة موجودة في المنطقة التي يسميها فرويد «اللاشعور» تنزلق لحظة إلى اللاشعور وهي تفتش عن مثيلاتها من الأفكار في العهد الطفلي ثم ترجع بعد قليل جداً ليعرف مضمونها في الشعور.

النكتة إثارة

إن هذا الذي يقوله فرويد من الانزلاق لحظة إلى اللاشعور هو في الحقيقة ليس إلاّ عملية إثارة وضعف في خلية أو مجموعة من الخلايا يقوم بها طفل أو نحن كما لو كنا أطفالاً.

كل هذا يتضح عندما نعرف الوسائل التي تتخذ للوصول إلى ذلك. فهذا فرويد يلخصها في قوله: حتى نصل إلى ما تحت اللحاء علينا أن نتخطى ثلاث عقبات وهي:

- المنطق Logic.
- النقد Criticism.
- الضغط الاجتماعي Social Control.

مثال على تخطي العقبات الثلاث:

السيدة «عائشة بنت يوسف بنت أحمد بن نصر الباعوني» هي التي يقول عنها «النابلسي» فاضلة الزمان وخليفة الأدب في كل مكان، وهي صاحبة البديعة الشهيرة وقد قرظتها السيدة «زينب بنت علي بن حسين بن عبد الله بن حسن بن ابراهيم بن محمد بن فواز العاملي السورية مولداً والمصرية موطناً في كتابها «الدر المنثور في طبقات ربات الخدور». بما تستحقه من المدح والثناء عن فضائلها وتقواها وزهدها وشدة إيمانها وأوردت لها هذه الفتوى الشفوية

بعد أن استفتاها أحد الفضلاء شعراً:[1]

ما قولك ياستنا العالمة	في رجلٍ دبَّ على نائمة
تفتحت تحسبه بعلها	وهي بما لذَّ لها رائمة
فاستيقظت فأبصرت غيره	عضت على أصبعها نادمة
فهل لها من فتوة عندكم	مأجورة في ذلك أم آثمة؟

الجواب:

قالت لكم ستكم العالمة	انا لأهل العلم كالخادمة
انقل ما قالوا وما أخبروا	عن التي قد نكحت نائمة
الشافعي قال لها أجرها	بما لم تكن في نكحها عالمة
والمالكي قال أنا فتوتي	مأجورة في ذاك لا آثمة
والحنفي قال أتى رزقها	في ظلمة الليل وهي حالمة
والحنبلي قال أنا فتوتي	في هذه النكحة كالآثمة
لو لم يكن لذ لها طعمه	لانتهضت من تحته قائمة

في هذا المثال نجد كيف تغلبت صاحبة النكتة وهي فاضلة الزمان وخليفة الأدب في كل مكان بفتوى المذاهب الأربعة على «النقد» و«المنطق» و«الضغط الاجتماعي».

من هذا المثال نفسه يتضح أن أمامنا للتغلب على ذلك طريقتين: الكلمة والفكرة. فالنكتة إذا نكتة الكلمة، ونكتة الفكرة.

آلية نكتة الكلمة

يرى فرويد آلية نكتة الكلمة في:

أ ـ تكثيف الكلمة وهذا يكون:

ـ باضافة شيء اليها.

ـ بتحويرها.

---

(1) زينب... العاملي. «الدر المنثور في طبقات ربات الخدور». القاهرة: المطبعة الكبرى الاميرية ببولاق، 1312 هـ.

ب ـ استعمال نفس الكلمة:
- كلها أو بعضها.
- تغيير ترتيبها.
- نفس الكلمة بمعنى أو بدون معنى.

جـ ـ الكلمة لها معنيان:
- الاسم ومعناه الأصلي.
- المعنى الأصلي والمشتق منه.
- المعنيان بالمعنى الصحيح.
- تفسير الكلمة بمعنيين.
- المعنيان مع التلاعب بهما.

كل هذا هو للتعمية على اللحاء أو الشعور، لتستطيع الكلمة أن تجتازه إلى ما بعد اللحاء.

ويقول فرويد أن مجموع الترتيب الذي يتخيله في تحوير الكلمة يجعل من الممكن استثمارها بأحد عشر شكلاً.

فن البديع

إن فن البديع هو في الواقع قائم على هذا «الإبدال»، والبديع[1] هذا الفن الرفيع من الأدب العربي فيما مضى استطاع أن يجعل من الكلمة والفكرة شكلاً كلها تستطيع عند اتقانها أن تتخطى عتبة اللحاء إلى ما بعده فتحدث اللذة.

ولكن تقهقر الأدب جعل منه صناعة يقلدها الكثير من السخفاء، فكان ذلك سبباً لانحطاط قيمة البديع، ولهذا فإن ابن رشيق يصفه: «بأنه من أنواع الفراغ وقلة الفائدة، ومما لا شك في تكلفه وقد أكثر منه هؤلاء المتعصبون حتى ركَّ وبرد».

4 ـ السر في نكتة الفكرة والكلمة

لتخطي اللحاء إلى ما بعده يقتضي في الحالتين «الإبدال»، وهذا يكون

بالمغالطة وأغلاط الفكر والتمثيل غير المباشر، والتمثيل بالعكس.

مثال «نكتة الكلمة» من أمثلة بريل:

رقص نابليون بونابرت مع بارونة إيطالية وأراد إثارتها فقال أكلُ الطليان يرقصون سيئاً! فأجابته على الفور كلهم لا، ولكن Bonaparte وبونابرت هنا تعني بعضهم أولاً، وتعني بونابرت نفسه أيضاً وهذا ما أصابه في الصميم.

مثال «نكتة الفكرة». من أمثلة فرويد:

فوجئ الخطيب بالمرشحة للزواج مع السمسار، فاستعاذ بالله منها وأخذه جانباً ليهمس في أذنه:

- كيف تريد توريطي، ألا تراها، قبيحة، حولاء، عمشاء...

هنا قال السمسار:

- ارفع صوتك، لا مانع هي طرشاء.

نكتة جامعة بين الفكرة والكلمة:

في «داره البارودي» كان الضيف الثقيل، وهو من بلد شقيق، يتحدث متحدياً هذا وذاك ومهاجماً الكثير من أدباء البلد وشعرائهم، وهو يعرف الكثيرين منهم.

كان الجميع يصغون اليه متذمرين في صمتهم، ويمنعهم الأدب في مجابهته كضيف في جانب من زوايا الغرفة كان (الظريف المعروف) يجلس صامتاً إلى أن ضاق ذرعاً، فسأل الضيف بكل ما في جثته من وقار:

- ماذا كنت تعمل في بلدك يا سيد؟

- (بزهو) رئيس محكمة.

- رئيس محكمة؟؟! أنت هنا لا تستطيع أن تعمل شاهداً.

---

(1) الشيخ حسين الموصفي. «الوسيلة الأدبية للعلوم العربية». القاهرة: مطبعة المدارس الملكية 1292 هـ، ص. 54.

ملاحظة هامة

في النكتة الجنسية والثأرية لا بد من ثالث. هذا الثالث تجعله حليفاً عن طريق اغرائه بكشف المرأة، وفي الثأر بإشراكه في الحقد وأما في النكات الأخرى فإن ما يحدث هو زلزلة عقيدته بالحقائق، وفي النكت البريئة والساذجة لا حاجة فيها إلى ثالث.

شروط نجاح النكتة

بمقدار ما نحسن التنكر أمام شعور اللحاء للتخلص من نقده وضغطه ومنطقه، نستطيع أن ننجح في النكتة، وهذا يفسر اللجوء إلى المغالطة والهزل والبلاهة وغيرها في ترتيب النكتة، إذ أن الضحك يكون متناسباً مع السرعة التي نفاجىء بها ما تحت اللحاء، ولنأخذ «المهرج» «Clown» مثلاً ان يخط خطوطاً عديدة على وجهه فيزيد في طول حاجبيه وفي شق عينيه ويلبس أثواباً غير مألوفة، ويأتي بحركات لا تحصى وبهذه المجموعة يسعى ليهيء لنا الضحك ومع ذلك فهناك شروط:

أ ـ أن يكون الجو مرحاً.

ب ـ أن نكون بانتظار المضحك (وذلك شأننا عندما نذهب إلى المسرح).

هذه الشروط يعاكسها:

- إشغال الفكر.
- إذا صرفت الدقة والملاحظة على المقارنة.
- إذا كان الحادث المضحك مثيراً أكثر من المعتاد.
- إذا ضوعف العمل الذي سيضحك بما هو مسرّ ومفرح.

إن كل شيء مضاد يضحكنا. فالتقليد يضحك (ويفسر «برغسون «Bergson» هذا بأن كل شيء يدعو إلى التفكير في الآلة فهو مضحك) ويعترض فرويد على هذا بقوله: لا يستلزم الواحد صرف كآبة نفسية لتصرف للضحك.

ويلاحظ فرويد أن المرح والنكتة لا نصنع تصنعاً كالضحك الذي نصنعه نحن بأنفسنا وبترتيبنا. وفي الضحك نجد أن الضاحك يضحك بمقدار ما يبذل من الجهد النفسي.

والمضحك لا يضحك لأن تقدير الجهد يقوم به الثاني، فإذا كان الرجل مشغولاً فكرياً والجهد المبذول قليلاً فالنجاح ضئيل، وهذا يدل على أن السر هو في آنية،وسرعة النكتة ولذلك يجعل فرويد لذلك شروطاً هي أن:

- يستعمل الشخص الثالث الطاقة النفسية التي خلصت من الحصار.
- لا تستعمل هذه الطاقة في شيء نفسي آخر.
- تكون مرتبة ومهيأة فتتقبل تلك الأشياء الخادعة، كالبلاهة، والشيء غير المفهوم، وتحريف وقلب الكلمة.

ومن أدلة التغلب على النقد، اننا لا نعرف لماذا نضحك إلاّ بعد التحليل. وسبب رغبتنا في إعادة النكتة هو أن نعيد شيئاً من اللذة فيها.

إن النكتة لا تصنع دلالتنا على حقائق كثيرة لأنها نتيجة تخطٍّ غير مقصود ومنبعه الصور الدفينة في الأعماق، وهذا بدوره يكشف النقاب عن الناس أصحاب النكتة، فهم في الغالب من العصابيين أو ممن عندهم استعداد للعصاب، لذلك نلقب هؤلاء بأصحاب الخيال الخصب، فأكثر صور الحياة تتخطى شعور اللحاء عندهم لتقرع باب الأعماق المليء بالانفعالات الغريزية الطفلية فترجع منه بتلك الروائع.

النكتة والحلم:

يقال عن الحلم أنه عملية شفائية، وهذا صحيح لا جدال فيه اليوم والنكتة هي كذلك، والآلية في الاثنين واحدة: إبدال وتكثيف، ببديل أو بدون بديل وبالتصوير عن طريق المعنى المعاكس والضد والتصوير غير المباشر.

ويقول فرويد: الحلم رغبة، والنكتة لعبة، وكلاهما عمل شفائي عظيم.

وهكذا نرى أن آلية النكتة ليست إلاّ تغير نوع واحد من الطاقة، تلك الطاقة التي تتمشى في جهازها الخاص على قانون خاص وهو: «قبول الاثارة والوصول بها إلى هدف».

الفصل الثاني عشر

الشخصية والتعلم

أولاً ـ طبيعة التعلم The Nature of Learning

يولدُ الانسان مزوداً بمجموعة من السمات الوراثية ضمن بيئة معينة لذلك فهو يعقل البيئة بواسطة تفكيره ويعرفها عن طريق التعلُّم. ويعتبر موضوع التعلُّم من أهم موضوعات علم النفس نظراً لما أجري فيه من أبحاث ودراسات على الحيوان والانسان ولا زالت مستمرة حتى الآن.

ولقد كتب الكثير حول التعلُّم فقيل: «نحن نتعلم من البيئة التي نعيش فيها أموراً كثيرة، والواقع أن التعلُّم عملية أساسية في الحياة، فكل إنسان يتعلم وفي أثناء تعلمه ينمي أنماط السلوك التي يمارسها، وكل مظاهر النشاط البشري تعبر عن عملية تعلُّم وراءها[1]. من هنا نستنتج أن الطفل في أثناء مروره بعملية النمو التي سبق لنا الحديث عنها، يتعلم باستمرار، ففي البدء يتعلم كيف يمسك بالأشياء، كما يتعلم التمييز بينها، ويتعلم الكلام والمشي، والتعامل مع الناس، وما إلى ذلك من أمور حياتية. وهذا يعني أيضاً أن التعلم ركن من أركان الاستمرارية في الحياة، لا بل تأخذ الحياة قيمتها الكبيرة الأفضل عبر التعلُّم. إذن بدون التعلم لا وجود للمعرفة الحقة. من هنا فإن هدف التعلم هو تطوير الحياة والارتقاء بها نحو الأفضل.

ويقول آخرون عن التعلُّم «بأنه التمكن من القيام بعمل ما لم يكن يستطيع القيام به من قبل. ويتأكد التعلُّم من خلال السلوك والتغيرات الحاصلة في هذا السلوك. وحين نقوم بهذه الأمور فإن سلوكنا يصبح مختلفاً اختلافاً

(1) عاقل، فاخر. «علم النفس التربوي». ط 4، بيروت: دار العلم للملايين، 1978، ص. 144.

أساسياً»[1].

وقيل أيضاً التعلم هو السلوك الذي يسلكه الفرد بحيث يؤثر في سائر سلوكه فيحسنه ويكون سبباً في تقدمه. والتعلم لا ينحصر في نوع واحد من السلوك، فنحن نتعلم النغمة بالاصغاء إليها، والقصة بقراءتها، والانزلاق على الثلج بالممارسة. فالتعلم هو كل سلوك يؤدي إلى نمو الفرد وبنائه وجعل خبرته مغايرة لما كانت عليه أولاً[2] كما يمكن تعريفه بالتالي:

«التعلُّم عملية نمو في مختلف وظائف الكائن الحي، فهو يبدأ منذ اللحظة التي يولد فيها الكائن الحي، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتغيُّر في التنظيم المعرفي»[3].

فنحن نتعلم الحساب واللغات والمعلومات العامة وغيرها عبر عملية التعلُّم. وبهذا يكون التعلُّم تغيّراً في التنظيم المعرفي من حيث انه يزود الفرد بالخبرات المختلفة التي تساعده على قدح قدراته وتنميتها وتوجيهها في مسارها الصحيح، تحقيقاً للهدف العام الذي ينشد تطوير الحياة والارتقاء بالمجتمع الانساني صُعداً في السلم الحضاري.

وهنا نطرح السؤال التالي:

هل التعلم عبارة عن:

1 ـ كسب سلوك معين؟

2 ـ جعل الانسان يعمل ويجري من أجل تحقيق غاية ذات منفعة؟

3 ـ إكتساب الخبرات؟

4 ـ عملية نمو مستمر القصد منه تحسين الانسان وتكيفه في البيئة التي يعيش فيها؟

5 ـ جميع ما سبق؟

بالحقيقة يتبين معنا أن التعلم هو:

«تغيُّر في أداء سلوك الكائن الحي، بحيث يحدث في عقل المتعلّم عن

---

(1) عبد العزيز، صالح «التربية وطرق التدريس». القاهرة: دار المعارف بمصر، 1969، ص. 168.

(2) عبد العزيز، صالح. مرجع سابق، ص. 169.

(3) غالب، مصطفى. مرجع سابق، ص. 105.

خبرة سابقة مما يجعلها تتغير إلى خبرة جديدة».

وإذا تعمقنا في الموضوع نجد أن كلاً منا معلم في حقله، فالأب معلم لأولاده وكذلك الأم، والطبيب معلم لمرضاه، ورب العمل معلم لعماله، ومعلم المدرسة معلم لتلاميذه وغيرهم... حتى أن الأنبياء والرسل هم معلمون وهذا ما حدا بعلماء النفس إلى الاهتمام بالتعلم من جميع جوانبه النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية، فوضعوا النظريات المختلفة وراحوا يفسرونها من أجل إيضاح هذه العملية الهامة في حياة الفرد والمجتمع.

ولو عدنا إلى التعريف السابق، وهو أن التعلم عبارة عن تغير في أداء الكائن الحي، فليس المقصود هنا التغير في نوع السلوك الغريزي عنده، بل نقصد تعديل أمور أخرى كتعديل نوع السلوك المكتسب أيضاً. وهذا يعني أن الانسان يولد مزوداً بمجموعة من الانعكاسات الأولية التي تعمل في بادئ الأمر من أجل عمل مختلف الاجهزة التي تولد معه، ولكنه سرعان ما يبدأ اكتساب أنواع مختلفة من السلوك عبر البيئة التي يعيش فيها، ثم لا يلبث أن يتكيف معها ضمن نظام المجتمع القائم.

فالتعلم إذن بمعناه الحقيقي الواسع يدل على شيء آخر غير محض اكتساب المهارة، وتحصيل المعلومات بالطريقة المعروفة التي تعتمد على التدريب، والتكرار، وهو كما يجب أن نفهمه يدل على تنظيم المعرفة المكتسبة، وتقدير قيمتها، وإعطائها المعاني التي تنطبق عليها، ومقارنتها بما يماثلها من معارف. فالتعلم نظام يحتم على المتعلم أن يدرك أنه يسير نحو هدف معين وانه يسعى نحو غاية مقصودة.

وهذا ما جعل البعض يقول بأن هناك نوعين من التنظيم:

- تنظيم انفعالي.

- تنظيم عقلي.

وهذا ما يؤكد لهم علاقة التعلم بالتنظيمين المذكورين بحيث يدفعهم إلى القول: «بأن التعلم هو تغير في التنظيمين الانفعالي والعقلي»[1].

---

(1) زكي، أحمد. مرجع سابق، ص. 314.

ويمكننا بناء عليه أن نعرِّف التنظيم الانفعالي بأنه عبارة عن تجمعات فرضية لتنظيمات سلوكية مسؤولة عن دوافع الفرد التي تقرر الاهداف والغايات. فهو تجمُّع سلوكي مسؤول عن سببية السلوك. وأما التنظيم العقلي فهو تجمع فرضي للتنظيمات المسؤولة عن تحقيق دوافع الفرد وتحقيق غاياته، وهنا يُقصد في السلوك الذي يجب أن يسلكه الفرد.

ومن مقارنة بسيطة بين التنظيمين يتبين لنا الفارق الواضح بينهما. فالتعلم من حيث التنظيم العقلي يحدث حينما يوجد عائق معين في موقف معين، ويتعلم الفرد أن يتغلب عليه بطريقة ما، وهذا يحدث عبر المهارات واكتساب المعلومات والمعارف واكتساب المعنى العام (الادرك الكلي)، واكتساب طريقة التفكير. كما يحدث التعلم عبر التنظيم الانفعالي لمجموعة معينة من استجابات القبول أو الرفض حول موضوع ما نتيجة وجود هذا الموضوع في مواقف مختلفة تحيط به خبرات معينة أثرت في الفرد وتكررت بنفس الطريقة، أو بطرق متشابهة، فنظمت بطريقة ما حول الموضوع، فتكونت العادة الانفعالية التي إما أن تكون في صورة ميول أو عاطفة، أو اتجاه، أو مرض نفسي.

ثانياً ـ مرتكزات التعلم الصحيحة

بما أن التعلم هو تغيُّر في أداء سلوك الكائن الحي، وبما أن التعلم مرتبط بعاملين اثنين: السمات الموروثة، ومقتضيات البيئة التي يعيش فيها، إذن لا بُد لهذا التعلم وان يرتكز على أسس معينة ضمن شروط معينة كي يحقق الهدف المنشود. فلو سألنا أنفسنا الأسئلة التالية:

- لماذا لا نعلِّم مادة العلوم والاجتماعيات للاطفال في مرحلة الروضة؟
- ولماذا لا يمشي الطفل في شهره الثالث أو الرابع؟
- ولماذا لا يتمكن الطفل من الكلام قبل الثانية من عمره؟

لذلك وحتى نجيب على الاسئلة الواردة أعلاه لا بُد لنا من التحدث عن مرتكزات التعلُّم الصحيحة وهي التالية:

1 ـ النضج Maturaty

هل المقصود بالنضج الوصول إلى مرحلة النمو الصحيح؟ يقول العالم

«جيزيل Gessell»[1]. إن المقصود بالنضج هو التغيرات الداخلية التي تساهم في الاتزان الكلي للانسان وسببه عضوي وفسيولوجي وعصبي». ويقول آخرون بأنه التغير في عوامل النمو العضوي لا التغير في الخبرة والممارسة.
ويقول أحمد زكي في هذا المجال:[2]

«يقصد بالنضج التغيرات الداخلية في الكائن الحي، أو الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي، وخاصة الجهاز العصبي، فالتغيرات التي ترجع إلى النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، وهي نتيجة التكوين الداخلي في الفرد، ولا تلعب عوامل البيئة، (الخارجية) دوراً في خلق هذه التغيرات وابداعها ولكن يقتصر دور العوامل البيئية على تدعيمها وتوجيهها».

كل هذا يعني أن النضج عبارة عن مستوى معين من النمو في العوامل الداخلية للكائن الحي، حيث تلعب هذه العوامل دورها في الاستجابة كي تؤمن القيام بوظيفة معينة لديه، ويقتصر دور العوامل الخارجية (البيئة) في توجيهها وتدعيمها.

والنضج على أنواع: النضج الجسمي والنضج العقلي.

فالأول يعني اكتمال النمو في أعضاء الجسم، وهو شرط أساسي من شروط التعلم. فلا يمكن لطفل عمره خمسة أشهر أن يمسك بالأشياء ويقبض عليها تماماً قبل نمو العضلات القادرة على تهيئة أصابعه لأن تمسك بهذا الشيء. كذلك لا يستطيع الطفل السير على قدميه إذا لم يحدث النمو الجسمي المناسب لذلك حتى يتمكن من الوقوف والمشي... وهكذا... وما تجربة العالمين جيزيل وطومسون من جامعة Yale الاميركية على توأم متحدي الخلية إلاّ مثال واضح وبرهان قاطع على صحة ما نقول.

أما النضج العقلي فيعني نمو الوظائف العقلية عند الكائن الحي حتى يتمكن من إدراك الموقف أو المواقف الخارجية. وبما أن النمو العقلي يسير يداً بيد مع النمو الجسمي فلا بُد وأن نشير إلى هذا الارتباط الوثيق بينهما.

---

(1) راجع: Gessell, Arnold «Child Development». N.Y. Harper. 1969. p.p. 35 41.

(2) زكي، أحمد. مرجع سابق، ص. 327.

ومن الجدير بالذكر أن النمو العقلي يعتمد على سن الطفل، لذلك لا يعقل أن تطلب الأم من ابنها شيئاً ما في سن الثانية وتعاقبه بناء عليه (كسر صحن، رمي الكرسي) تماماً كما تفعل لنفس الطفل في سن السابعة مثلاً، وكذلك المشاكل التي تواجه الطفل لا يمكن حلها إلاّ في سن معينة أو مرحلة معينة. وهكذا لا نستطيع تحديد زمن محدد ومعين لتعلم أمر ما ولكن المقصود هنا هو النمو العقلي العام.

ومهما يكن من أمر فإن العلاقة بين النضج والتعلم علاقة وثيقة. ويمكننا تحديد هذه العلاقة عبر الأمور التالية:

أ ـ يعتبر النضج شرطاً للتعلم.

ب ـ النضج يعني التغيرات الاساسية في عوامل الفرد الداخلية، واما التعلّم فيعني مجموعة العوامل الخارجية.

جـ ـ النضج لا يكفي لحدوث التعلُّم إلاّ إذا اقترن بالممارسة.

د ـ لا يكفي النضج لحدوث التعلُّم إلاّ إذا اقترن بالتدريب.

2 ـ الدوافع Drives

نعني بالدوافع الطاقات الكامنة عند الكائن الحي التي تحمله على القيام بسلوك معين بحيث يتمكن بعدها من التكيُّف مع البيئة، ليحقق من خلالها أهدافاً معينة، كما يلجأ البعض إلى استعمال كلمة الدوافع للدلالة على الديناميكية بين الكائن الحي من جهة والبيئة التي يعيش فيها من جهة أخرى. وهو لا يشير إلى حالة معينة نستطيع الاستدلال عليه من خلال السلوك الذي يسلكه الفرد ضمن موقف معين[1]. فالتعلم يحدث في أثناء النشاط (الممارسة) وينشأ النشاط عن موقف سيكولوجي معين للكائن الحي، وهو يهدف إلى إزالة التوتر الذي يحس به في أثناء الممارسة. وهذا يدل بوضوح على وجود الدافع الذي هو المحرِّض للممارسة. وبدون دافع لا توتر وبلا توتر لا نشاط، والتعلم مرتبط بالنشاط الذي هو الممارسة في موقف معين بقوة

---

(1) راجـــــع Howe, M. «Learning for young Children». New York, Mcmilan Press, Ltd. 1975. Chapter Four.

الدافع[1] أما وظيفة الدوافع فثلاثة[2]:

1 ـ تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي التي تثير نشاطاً معيناً.

2 ـ تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معيّن ويهمل المواقف الأخرى كما تملي عليه طريقة التصرّف في موقف معين.

3 ـ توجّه السلوك وجهة معينة.

وبالاجمال يمكننا القول بأن الدوافع مرتكز هام في عملية التعليم تدفعنا إلى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين. ومن الجدير ذكره أن الدوافع ليست متساوية من حيث قوتها، لذلك فهي نوعان:

أ ـ دوافع أساسية.

ب ـ دوافع ثانوية.

فالأولى فطرية كالعطش، والجوع، والجنس، والسيطرة الخ... في حين أن الثانية مشتقة من الأولى كالدافع إلى معرفة الطعام، والدافع إلى مهارات خاصة متنوعة وغيرها.

3 ـ الممارسة Practice

حتى نتمكن من تحديد الممارسة لا بُد أن نفرّق بين التغيُّر في الأداء الذي يرجع إلى شروط الممارسة. وبين التغيُّر الذي يرجع إلى عوامل أخرى غير الممارسة. فالتغيرات التي ترجع إلى شروط الممارسة لا تسمى تعلماً. إذن الممارسة شرط للتعلم ولا يحدث (التعلم) بدونها.

وكوننا نعيش في بيئة معينة فنحن نمارس أنواعاً مختلفة من السلوك. فقد نمارس حركات بسيطة ومعقدة، ونمارس طرقاً معينة من التفكير، كما نمارس شكلاً معيناً من الحب والانفعال، ونمارس أعمالاً يومية مختلفة، وكل هذه الممارسات المختلفة نقوم بها في حياتنا اليومية.

ومن الجدير ذكره التفريق ما بين الممارسة والتكرار. فليس كل تكرار

---

(1) غالب، مصطفى، مرجع سابق، ص. 140.

(2) للمزيد راجع زكي، أحمد. مرجع سابق، ص.ص. 326 ـ 327.

ممارسة، إذ أن التكرار الروتيني لأمور معينة كحلاقة الذقن، ولبس الثياب لا تؤدي إلى تعلم معين لأن المقصود من هذا التكرار لا يؤدي بالنتيجة إلى تحسن في العملية المقصودة. وهكذا لا يمكننا اعتبار هذه الأمور السابق ذكرها ممارسة، لأن الممارسة تعني نموذجاً أو نمطاً معيناً من السلوك المركز الذي يقصد ويهدف إلى تحسين الأداء في موقف معين. فالممارسة ليست مرادفة للتعلُّم[1]. من هنا القول أن الممارسة شرط مهم للتعلم، لأنها الوضع أو الظرف الوحيد الذي يمكن الحكم بواسطته على حدوث التعلم أو عدمه.

وهناك مؤثرات عديدة تأخذ مكانها في هذا المجال وتؤثر في عملية الممارسة وهي:

1 ـ الفروقات الفردية Individual Difference: بين الذين يتعلمون. وهذا يعني أن حاجات، وميول، وقدرات، واستعدادات، واتجاهات الأفراد ليست متساوية فيما بينهم بل تختلف من شخص إلى آخر.

2 ـ واقعية الممارسة عند الأفراد: وهذا يعني تحقيق ممارسة أفضل كلما كانت الأهداف قريبة والدوافع مباشرة وبكلمة أخرى يكون التعلم أسرع كلما تحقق ما ذكرنا.

3 ـ مدى الممارسة: يتوقف مدى الممارسة على طبيعة موضوع التعلُّم فالممارسة المعتدلة خير من الافراط فيها لأن الممارسات المتتالية لا تسهم بمقدار متساو في تحسين التعليم، إنما عادة يتناقص أثرها تدريجياً حتى يصل المتعلم إلى مرحلة لا يكاد يلاحظ فيها تقدماً نتيجة الممارسات.

(1) خوري، توما. مرجع سابق، ص. 150.

الفصل الثالث عشر

آلية التعلم

1 ـ معنى آلية التعلم وعملها

دعونا نبدأ بالسؤال التالي: أي الفقرات أسرع أن نحفظ؟ الفقرات الأولى، الوسطى أم الأخيرة؟ نبادر إلى الاجابة بأننا نحفظ الفقرات الأولى والأخيرة بطريقة أسرع من غيرها، إذ أن الفقرات التي تقع في الوسط تكون عملية حفظها أصعب من سابقتيها. هذه الظاهرة في التعلم موجودة في كل أنواع التعلم التسلسلي سواء كانت لفظية أو غير لفظية. فلقد دلت التجارب أن الأفراد الذين ينفذون عملاً تسلسلياً يرتكبون عدداً أكبر من الأخطاء حوالي ظهيرة ذلك اليوم من تلك الاخطاء التي تحدث في بداية ونهاية اليوم المذكور. هذا وتظهر معظم التجارب التي أجريت في المجال اللفظي أنها تجذب اهتمام الباحثين أكثر من سواها. وهذا ما يُسمى بأثر المقطع التسلسلي على عملية التعلم.

وحتى نعطي تفسيراً معتدلاً لهذه العملية (أثر الموقع التسلسلي) فلا بُد لنا وأن نتحدث قليلاً عن الذاكرة نظراً لارتباطها بعملية التعلم بشكل مباشر وغير مباشر. وهنا لا بُد من التذكير بأن الذاكرة تقسم إلى قسمين رئيسيين هما:

أ ـ الذاكرة ذات المدى القصير.

ب ـ الذاكرة ذات المدى الطويل.

وتعني الأولى القدرة على تخزين المعلومات لفترة زمنية قصيرة، كأن يحاول الفرد أن يتذكر رقم لوحة سيارته الجديدة، أو هاتفه الجديد. فإذا قيل

لنا اتصلوا بهذا الرقم 896446 فإن استرجاع هذا الرقم مباشرة ممكن لمعظم الناس حيث يمكنهم استرجاعه مباشرة بعد ذكره. ولكن سرعان ما نجد بعض الصعوبة في استرجاعه بعد وقت قصير (مرور دقيقة أو دقيقتين مثلاً).

أما الثانية (ذاكرة المدى الطويل) فتتصف بأنها ذات صفة استمرارية خاصة إذا قام الفرد بتكرار الكلمة أو الرقم أو سواها. فإذا تكرر ذكر الرقم 896446 عدة مرات فبامكانه أن يحفظه ويبقى معه لمدة معينة من الزمن خاصة إذا قام باستعماله مرات عديدة.

ونظراً لأن الفرد العادي يستطيع استرجاع الكلمات الواقعة في مطلع الصفحة وكذلك في آخرها وذلك بسبب الاستعداد النفسي للفرد الذي عادة يبدأ الشيء برغبة مما يسهل حفظه وكذلك عندما يقارب الانتهاء بفعل الخلاص منه. أما الكلمات التي تقع في وسط اللائحة فهي ليست حديثة لتدخل في الذاكرة ذات المدى القصير، وليست قديمة كفاية لتدخل في الذاكرة ذات المدى الطويل. وهذا ما يفسر لنا أهمية الموقع التسلسلي الوارد أعلاه.

وهناك صفة أخرى للتعلم التسلسلي تتضح معنا في المثال التالي: إفترض أنه طُلب من أحد الأشخاص أن يتعلم حسب طريقة الموقع التسلسلي الفقرات التالية وهي:

ورقة
قلم
أزرق
طاولة
شمس
فضاء
سفستك
سيارة
طيارة
أحمر
قمر
شيطان

لو تأملنا بهذه اللائحة من الكلمات نجد أنها عادية وشائعة ولكن حين ننظر إلى الكلمة الواقعة في الوسط وهي «سفستك» فإنها تبدو غريبة وغير مألوفة. وهنا قد يتبادر إلى الذهن أن غرابة هذه الكلمة قد تساهم في صعوبة حفظها ولكن على العكس من ذلك إن غرابتها تجعلها أمراً سهلاً للحفظ وهذا يتماشى مع قاعدة «خالف تُعرف». والسؤال الآن ماذا لو لم تكن كلمة «سفستك» مذكورة في اللائحة بل مستبدلة بكلمة «خبز» مثلاً فإن هذا التغيير لن يؤدي إلى سهولة الحفظ كما في الكلمة المستبدلة. ولقد دلت التجارب أن أكثرية الأفراد التي تخضع لهذا الاختبار تعطي نتائج تؤيد صحة ما نقول مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه النتائج لا تنطبق تماماً على كل فرد من الأفراد، لكن الملفت للنظر والجدير بالذكر أن بعض الأشخاص يتذكرون كلمة معينة من هذه الكلمات «قلم» أو «طيارة» إذا كانوا على صلة بهاتين الكلمتين. كأن يكون أحدهم كاتباً فإنه سرعان ما يتذكر كلمة «قلم» أكثر من غيرها نظراً لارتباطها بمهنته. وكذلك قبطان الطائرة سيتذكر كلمة «طيارة» أكثر من غيرها لنفس السبب. وهذا يؤدي بنا إلى الاستنتاج التالي:

«إن تمايز عبارة أو كلمة عن أخرى مرتبط بمتغيرات شخصية وذاتية. وهذه المتغيرات تلعب دوراً مهماً في عملية التعلُّم».

إن عملية التذكُّر التي تتم عبر التعلُّم التسلسلي غيرها التي تتم عبر التذكر الحر حيث تؤدي الأخيرة إلى تغيرات عديدة.

وهذا مثال مأخوذ من كتاب «لريتشارد دولينسكي R. Dolinsky».

«إقرأ بصوت منخفض ولمرة واحدة فقط الكلمات التالية:

سرير
راحة
يستيقظ
تعب
حلم
سهر
ليل
أكل

استرخاء

عميق

نام

شخر.

بعد قيامك بالمطلوب، اكتب كل كلمات اللائحة التي تتذكرها[1].

أنظر إلى لائحتك لترى إن كانت كلمة «نعس» موجودة بين الكلمات التي كتبتها. ذلك أن حوالي 50% من الذين يقومون بهذا الاختبار يضعون كلمة «نعس» في لائحة التذكر وإن لم تكن هذه الكلمة موجودة في اللائحة الأصلية. ويعود السبب في ذلك أن معظم (إنْ لم يكن كل) الكلمات المذكورة في اللائحة ترتبط بشكل أو بآخر بموضوع «النعس» مما يدفع الفرد إلى الاعتقاد بأنها موجودة بالفعل.

إن أهمية هذه النتائج لا تشمل سيكولوجية التعلم فحسب وانّما، لمجمل سيكولوجية السلوك البشري. إذ غالباً ما يكون الأفراد متأكدين من وقوع حدث معين وذلك ليس لأن الحدث قد وقع فعلاً بل لأن كل المؤشرات السابقة تولد إيحاءً في هذا الاتجاه[2]. لذلك يتذكر الطلبة عادة تبعاً لطريقة معينة تساهم في عملية الحفظ والقدرة على الإعادة والاسترجاع أكثر من الحفظ عبر طريقة حرة عشوائية. فإذا قدمنا إلى فرد معين لائحة تشمل أربعين كلمة موزعة بشكل مرتب عبر فصائل:

10 كلمات فصيلة النبات

10 كلمات فصيلة الحيوانات

10 كلمات فصيلة الفواكه

10 كلمات فصيلة الخضار

فإنه من الأسهل حفظها واسترجاعها عبر هذه الطريقة منها عبر وجود

---

(1) دولينسكي، ريتشارد. ترجمة رائف رزق الله. «سيكولوجيه التعلم البشري» بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1987، ص. 19.

(2) المرجع نفسه، ص، 20.

هذه الكلمات (أربعين) بشكل عشوائي ولكن هناك أفراد يلجأون إلى تجميع بعض الكلمات في فئات لا يربط بينها رابط مشترك. فقد أجرى أحد الباحثين تجربة وضع فيها لائحتين من الكلمات. فقد وضع في اللائحة الأولى الكلمات الشائعة وفي اللائحة الثانية كلمات غير شائعة. نلاحظ أن بعض الأفراد يتجهون إلى وضع الكلمات مرتبة بطريقة معينة دون أن يكون هناك رابط أو تفسير لهذا الترتيب واليكم هاتين اللائحتين:[1]

شائع	غير شائع
شجرة	غناء
غناء	وادي
سماء	عصا
وادي	مكتب
بحيرة	جيش
طاولة	طاولة
حكيم	بحيرة
جنسي	حكيم
جيش	سماء
مكتب	جنسي
عصا	شجرة

فإذا نظرنا في هاتين اللائحتين وسألنا هل من سبب يفسر لنا هذه الفروقات لوجدنا أنه ليس من سبب ظاهر يفسر ذلك. إذ قد يكون هناك رابطاً في التسلسل بين الكلمات الآتية من اللائحة الأولى (شائع) وهي: «سماء» «وادي» «بحيرة» ولكن هناك بعض الأفراد يلجأون إلى وضع «غناء» «طاولة» «جنسي» في مجموعة معينة رغم أن لا معنى معيناً ولا رابط يربط بينها كما

(1) دولسكي، ريتشارد. مرجع سابق، ص. 22.

يجب. والسؤال لماذا وضعوها إذاً؟ ولربما يكون الجواب إلى أن بعض الأفراد كانوا يجهلون معنى بعض الكلمات، وحتى يتأكد الباحث من صحة فرضيته فقد قدَّم اللائحة الأولى (شائع) إلى جماعة من الأفراد مختلفة عن تلك التي في العينة وقُدمت اللائحة الثانية (غير شائع) إلى مجموعة أخرى. ودلت النتائج صحة الفرضية إذ أن الأفراد الذين قدمت لهم كلمات اللائحة الأولى (الشائع) توصلوا إلى تذكرها بعد ثلاث أو أربع محاولات، في حين لم يتمكن أفراد المجموعة التالية الذين قُدمت لهم كلمات اللائحة الثانية (غير شائع) من تذكرها قبل ثماني محاولات. ومن الجدير ذكره أنه لا يمكننا تعميم هذه النتائج على جميع الأفراد في أثناء عملية التعلُّم. وبالاضافة إلى ما سبق فلقد قام الباحثون بتجارب أخرى وضعوا فيها ثلاث لوائح وهي:

لائحة أولى	لائحة ثانية	لائحة ثالثة
باب	كبريت	كتاب
رجل	غابة	طاولة
حديد	عفريت	ورقة
حذاء	طريق	نظارات
طاولة	عامود	حديد
		صورة
		رجل
		شمعة
		باب

فتبين لهم أن الأفراد الذين حاولوا تعلُّم كلمات اللائحة الأولى كان أسهل عليهم تعلُّم اللائحة الثالثة من الأفراد الذين حاولوا تعلُّم كلمات اللائحة الثانية حين حاولوا تعلم كلمات اللائحة الثالثة، ويعود السبب في ذلك إلى أن كل كلمات اللائحة الأولى موجودة في اللائحة الثالثة في حين لم ترد ولا كلمة من اللائحة الثانية في اللائحة الثالثة.

2 ـ ثمرة التعلُّم

لا شك بأن الاستعداد للتعلُّم يسهّل عملية التعلُّم فيما بعد في المدرسة حيث نفترض أن المدرسة تقوم بتهيئة كل ما من شأنه تسهيل عملية التعلُّم عبر تطبيقه في الواقع لا في الخيال. فإذا لجأت المدرسة إلى تدريسنا كيف نقود سيارة على المستوى النظري ثم انطلقنا بعد ذلك إلى القيادة الفعلية للسيارة، فسنجد ولا شك أن الناحية العملية لقيادة السيارة مرتبطة بالناحية النظرية التي درسناها. وهنا بيت القصيد إذْ كل شيء نتعلمه في المدرسة يُفترض أن يكون قابلاً للحياة في الواقع الذي نعيشه وبالتالي تساعدنا في عملنا وسلوكنا بمجمله. وما يؤكد كلامنا هذا مقارنة أطفال مدرسة في بريطانيا درسوا كيفية قيادة السيارة ومقودها على اليمين وقيادتها على يمين الطريق فهم ولا شك سيجدون صعوبة في قيادة السيارة في فرنسا التي تعلم أطفالها كيف يقودون السيارة على يسار الطريق الذي مقودها على اليسار والعكس بالعكس.

إذن فالتعلُّم السابق لسلوك معين يؤدي إلى نتائج إيجابية والعكس صحيح. وحتى نتأكد من صحة هذه الفرضية نورد المثال التالي: نحن نعلم أن الآلة الكاتبة مؤلفة من مجموعة من الحروف والأرقام موضوعة على أزرار معينة بشكل عشوائي ولكن بمجرد القيام بالطباعة على هذه الآلة عدة مرات يمكننا التعرف أكثر وأسهل على الأحرف والأرقام. إن هذه المعرفة الحاصلة تبقى في ذاكرتنا وتساعدنا بالتالي عندما نقوم بالضرب على آلة كاتبة أخرى في مكان آخر مختلفة الشكل والصوت ولكننا سنجد أنفسنا في وضع سهل للطباعة لأن جميع أحرفها وأرقامها موجودة بنفس الترتيب الموجود في الآلة الأولى. وهكذا لا يهم شكل ولون وصوت وسرعة الآلة الكاتبة إنما الأهم معرفة أماكن وجود الأحرف والأرقام. وهذا ما نسميه الخطوة الايجابية للتعلُّم. والعكس صحيح.

ومن الجدير ذكره أن تعلمنا كيفية الطباعة على الآلة الكاتبة لا يعني سهولة تعلمنا على أجهزة أخرى كالهاتف أو التلغراف. إذْ أن ما يسهل عملية التعلُّم هو التشابه الذي سبق ذكره. وهذا ما يقودنا إلى الاستنتاج التالي:

«لا يمكن أن تحدث أية نقلة للتعلُّم حين يختلف المثيران والاستجابتان في أن معاً».

3 ـ تأثير العادة والترابط في عملية التعلُّم

قيل هناك صلة وثيقة بين الخبرة والتعلُّم. وهذا صحيح فمع مرور الزمن يكتسب الفرد أموراً جديدة يتعلمها. وهذه الأمور التي يتعلمها الفرد تحدث أحياناً عن سابق رغبة ودراسة كالدراسة في المدرسة أو عن طريق منهجية معينة يقصدها. كما تحدث غالباً عن طريق الصدفة دون بذل أي جهد أو عناء مثل صراخنا عندما نتألم، أو معرفتنا بأننا سنتبلل عندما نسير تحت المطر وهذه الأمور تختلف عن تلك التي نقصد تعلمها كأن نحاول معرفة معركة اليرموك أو الحرب العالمية الأولى أو سواها إذ أن هذه الأخيرة تفترض فينا رغبة في دراستها ومعرفتها وبكلمة لا تحدث عن طريق الصدفة.

وهكذا نتعلم عبر العادة أو العادات الثابتة بحيث تصبح طرق الاستجابة متشابهة في كل المرات. وهكذا يساهم التكرار في تسهيل عملية التعلُّم. وحتى نتأكد من صحة ذلك سنورد المثال التالي:

قام عدد من العلماء وفي طليعتهم «غالتون Galton» بدراسة ظاهرة تداعي الكلمات وذلك عبر التوجه من الفرد بمجموعة من الكلمات يُطلب منه فيها أن يجيب بكلمة ترد في ذهنه بعد سماعه للكلمة الملقاة عليه.

مثلاً: عندما يُقال له «عنب» فإن الفرد سيجيب «فاكهة» أو «عصير». علماً بأن الاجابات لن تكون نفسها على كل كلمة معينة بل ستختلف باختلاف الاشخاص. ولقد دلت التجارب أنه على الرغم من شيوع الاجابة وتماثلها عند معظم الاشخاص لكنها ليست بالضرورة أن تكون واحدة لكل الاشخاص مثلاً عندما سئل مجموعة من الأفراد زاد عددهم عن المئة أن يعطوا أول كلمة تتبادر إلى ذهنهم بعد سماعهم لكلمة «لمبة» أجابوا بكلمة «ضوء» وكانت النسبة حوالي 71%. وبالنسبة لكلمة «حمّام» كانت الاجابة بكلمة «نظيف» ولكن النسبة لم تتعد الـ 35%[1]. ومن الجدير ذكره أن الاجابة عادة ما تترابط مع البيئة الثقافية التي يعيش فيها أفراد العينة، لذلك يتجه معظم أفراد العينة في بيئة ثقافية معينة إلى الاجابة باجابات متماثلة عندما تطرح عليهم كلمات أو عبارات

---

(1) دولينسكي، ريتشارد. مرجع سابق، ص. 32.

معينة وهذا يعود إلى تكلمهم نفس اللغة، ويتواجدون في مدارس متشابهة، وعادات وتقاليد متشابهة أيضاً ممّا يجعلهم يتعلمون أن يجيبوا إجابات متشابهة، ولكن هذا لا يعني أبداً عدم وجود فروقات فردية Individual Differences. فكل فرد منّا ينمو بطريقة مختلفة نسبية عن الآخر وهذا الاختلاف ينعكس على ترابط الكلمات. فضلاً عن تفاوت الأمزجة بين شخص وآخر ممّا يؤثر على نمط ونوع الاجابة فقد يستجيب شخص لكلمة «متشائم» بكلمة «سيء» في حين يجيب آخر بكلمة «سوداء» وثالث بكلمة «مضطرب» ورابع بكلمة «غير متفائل» وهكذا. . . . وممّا يلفت النظر في هذا السياق هو تفاوت الاجابة عند الشخص ذاته بين مرحلة وأخرى ففي حين يستجيب شخص كهل لكلمة «ظلام» بكلمة «ضوء» فهو على الأرجح استجاب لها عندما كان طفلاً بكلمة «ليل» وهذا ما أكدته التجارب التي أجريت على أشخاص كبار في السن بعد تنويمهم مغناطيسياً إذ تبين أنه عندما يسألهم المنوّم أن يستجيبوا لكلمات معينة كما لو كانوا في سن السادسة مثلاً فإنهم يجيبون إجابات مختلفة عما يجيبوه وهم في سن متقدمة.

ويجب أن لا ننسى ما للانفعالات والعواطف من أثر في نوع الاستجابة عند معظم إن لم يكن كل الناس فهي ـ أي الانفعالات ـ تؤثر على جزء كبير من سلوكنا اللفظي.

4 ـ الوسيلة

تعتبر اللغة وسيلة تمكّن الفرد من إنجاز تصرفات عديدة ومعقدة. هذه التصرفات هي التي تميز الكائن الانساني عن غيره. وهنا نسأل السؤال التالي: هل تسهّل العبارات الوسيطة التعلّم؟ وهل يمكن الاستغناء عنها؟ نجيب بالتأكيد لأن الأمر يتعلق بما يريد الفرد تعلمه وإن بدا التعلم أكثر فعالية حين تستدعى العبارات الوسيطة عفوياً بدل أن تحفظ عن ظهر قلب ولكن لا يفيد استعمال هذه العبارات الوسيطة إذا لم تبرز عفوياً في مجال ذهننا. ومن الجدير ذكره أن الوساطة لا تكون لفظية فقط بل تتم عبر استعمالنا المخيلة. ونستدلّ مثلاً كلمة «مال» للربط بين «مفرّق» و«غني» بصورة بصرية. فقد نتخيل على سبيل المثال بائعاً يرتدي ثياباً باهظة الثمن، يعيش في قصر. فالمخيلة تلعب على ما يبدو دوراً مساعداً في التعلم، ويميل الكثير من الأفراد إلى ابتكار الصور بطريقة

عفوية[1]. كما أن هناك كلمات تثير صوراً ذهنية أكثر من غيرها.

فالعبارات الملموسة مثل «كلب» و«بيت» تعطي الكثير من الصور، في حين لا تثير الكلمات المجرّدة مثل «جمال» و«حقيقة» الصور الآ بصعوبة[2].

ومن عودة إلى اللغة كوسيلة أو وسيط فإنها ولا شك تلعب دوراً بارزاً في عملية التعلم عند الكائن الانساني. وتقوم اللغة على ثلاثة أسس هامة وهم:

أ ـ **النظام الصوتي**: وهذا يعني أن لكل لغة خاصيات صوتية بها يتعلمها الفرد عبر رفع الصوت أو النغم في أول، أو وسط، أو آخر الكلمة أو العبارة وهذا يتوقف على عملية النمو التي تقود فيما بعد إلى ما نسميه النضج الصوتي.

ب ـ **النظام البنائي**: ويعني هذا الطريقة التي تُربط الكلمات فيما بينها لتأليف الجملة. وهذه القدرة على الربط مرتبطة بتعلُّم القواعد اللغوية (أفعال، أسماء، حروف...).

ج ـ **نظام المعاني**: يرتبط نظام المعاني للغة معينة بدلالة الرسالة المحكمة. فايصال الدلالة هو الذي يشكل المؤسس الفعلي لعملية الاتصال وليس البناء الذكي للجمل الصحيحة شكلياً. فنظام المعاني هو الذي يشكل دافع التعلُّم.

(1) دولينسكي، ريتشارد. مرجع سابق، ص. 42.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الفصل الرابع عشر

نظريات التعلُّم

لا يُقصد بالنظرية في علم النفس المسلمات الأولية التي يُفترض التسليم بصحتها دون برهان، ويتضمن ذلك بمجموعة من المفاهيم ذات الحد الأقصى من التجريد التي عادة تكون فرضية، وتقرر لتحديد بعض أنماط العلاقات الوظيفية بين متغيرات المثيرات من ناحية ومتغيرات الاستجابة والسلوك من جهة أخرى[1].

وهناك نظريات عديدة للتعلم هي:

1 ـ نظرية التعلم بالارتباط Associative Learning

وتسمى هذه النظرية بالسلوكية أو نظرية المحاولة والخطأ. ولقد أجراها عالم النفس «ثورندايك Thorndike» على الحيوان. فأخذ قطاً ووضعه داخل قفص، ووضع الطعام (المثير) خارج القفص، وكان القط جائعاً. فراح القط فوراً إلى الاستجابة لهذا الطعام (سمك) وذلك بمدِّ مخالبه عبر القضبان الحديدية محاولاً الخروج من القفص، ولمّا لم يفلح حاول إدخال أنفه، فلم يفلح أيضاً، وراح يعض القضبان ويحاول المستحيل للخروج من أجل تناول الطعام وذلك عبر اختبار كل جزء من أجزاء القفص. لكن كل محاولاته وحركاته لم تنجح في الوصول إلى الطعام. وبينما هو يحاول مرة بعد أخرى وعبر محاولات عديدة وقع مخلبه على المزلاج صدفة ففتح باب القفص وركض مسرعاً باتجاه الطعام وأكله. ومن الجدير ذكره أن القط كان خاضعاً

---

(1) للمزيد من التفاصيل، راجع أحمد زكي. «علم النفس التربوي» القاهرة: مكتبة النهضة المصريه، 1972، ص.ص. 376 ـ 379.

من قبل ثورندايك للملاحظة الدقيقة في جميع محاولاته وحركاته. وكان ثورندايك قد دون في دفتر ملاحظاته الوقت المستغرق لفتح الباب حتى وصوله إلى الطعام. وبعد ذلك وضعه في القفص ثانية وكرر العملية بنفس الشروط السابقة فوصل القط إلى الطعام بسرعة أكثر من المرة الأولى. وهكذا وجد «ثورندايك» أن سرعة الوصول إلى فتح القفص عبر المزلاج تزداد مع نقص ملحوظ في عدد الاجابات الفاشلة.

وبكلمة أخرى اكتشف «ثورندايك» أن الحيوان تقل أخطاؤه، وتقل الحركات التي لا لزوم لها، ويقل الوقت في كل مرة تكرر فيها التجربة، حتى إذا تم تدريبه اندفع مباشرة إلى الطعام في بضع ثوان. وهنا لا بُد من الاشارة إلى ما يلي:

أ ـ أن يكون هناك حافز قوي وهو الجوع بحيث لا تُشبع هذه الحاجة إلاّ بتناول الطعام.

ب ـ ضرورة وجود عائق لم يسبق أن ألفه الحيوان من قبل، على أن يتغلب هذا الحيوان على هذا العائق (المزلاج).

جـ ـ توقيت الفترة الزمنية بين بدء المحاولة وفتح الباب، بمعنى قياس مدى تحسُّن سلوك الحيوان[1].

إذن تعلُّم الحيوان هنا مقتصر على دائرة ضيقة صغيرة من التلبيات الحسية الحركية، وهو (أي الحيوان) لا يُحسن الاستفادة من خبراته الماضية في مواجهة موقف جديد أو مشكلة جديدة، نظراً لعجزه عن الاحتفاظ بفكرة، أو معنى ينتزعه من خبرته الماضية. فتعلمه مقتصر على طريقة المحاولة وحذف الخطأ.

وعبر مقارنة الانسان بالحيوان من خلال هذه التجربة يقول ثورندايك: أن أهم ميزة في الانسان هي قدرته على التعلُّم، وان بقاء الحضارة واستمرارها نتيجة لقدرته على التعلم. ولقد طبق هذه النظرية على الانسان فدرس سلوكه عبر اختبارات عديدة منها اختبار المتاهة، وتجربة اللغز.

وبعد تجارب عديدة توصل ثورنديك إلى عدة قوانين للتعلم هي:

---

(1) خوري، توما. مرجع سابق، ص. 154.

قانون الأثر أو النتيجة Law of Effect

يركز هذا القانون على وجود رابط معين قابل للتعديل بين موقف معين وتلبية خاصة، فإذا كان هذا الرابط مصحوباً برضى فإنه يزداد قوة، والعكس صحيح. وبعبارة أخرى، إذا حصل تعديل في وضع المثير والاستجابة الطبيعي، فإن هذه العلاقة تزداد قوة إذا اقترنت بنجاح أو ارتياح، وتضعف إذا كانت مصحوبة بفشل وعدم ارتياح.

من هنا نظرة ثورنديك إلى أن الحركة الأخيرة في سلوك الحيوان هي المسؤولة عن فتح باب القفص وقد أعقبها وصول الحيوان إلى الطعام الذي أشبع به حاجته[1]. وكثيراً ما يستعمل هذا القانون ضمن قالب «الثواب والعقاب» فنلجأ إلى تشجيع الطفل وإطرائه عندما يقوم بعمل جيد، ونعاقبه متى قام بعمل شائن. فالمديح حالة مرضية للطفل والعقوبة حالة غير مرضية. فالثواب والعقاب هنا طبيعيان.

قانون التدريب Law of Exercice

يقول قانون ثورنديك «لا يكفي وجود التدريب وحده كي يحصل التعلُّم، بل يأخذ التدريب وضعه المناسب عبر ممارسة نتائجه. وهنا، يعني أن التعلم لا يتم بمجرد تكرار الحركات، لذلك جاء تركيز ثورنديك على الفكرة القائلة بأن الأشياء التي تبعث على المضايقة والفشل يميل الانسان عادة إلى تركها ثم لا يلبث أن ينساها. أما إذا كانت هذه الأشياء تدعو إلى الارتياح والنجاح فإن الانسان عادة يلجأ إلى تكرار العمل حتى يتقنه.

قانون الاستعداد Law of Readiness

وهذا يعني أن الاستعداد للعمل أمر ضروري لانجازه والعكس صحيح. فإذا كانت الرابطة التي تربط العمل بالشيء المقصود عمله مستعدة فإنها ترتاح وعدم استعدادها يجعلها في وضع غير مريح. ولكن حتى يتم العمل لا بد من شرطين اثنين:

---

(1) زكي، أحمد. مرجع سابق، ص. 389.

ـ الشرط الأول وهو الرغبة في العمل.

ـ الشرط الثاني القدرة على القيام به.

ونتيجة لكل ما سبق حسب نظرية الارتباط السلوكية لثورنديك نستنتج ما يلي:[1]

أ ـ تفسّر هذه النظرية أعمال الانسان على أنها أفعال منعكسة شرطية.

ب ـ إن عملية التعلم هي عملية آلية محضة (صدفة).

ج ـ إن الحركة التي تؤدي إلى حل المشكلة هي التي تزيل المؤثر الذي بعث على الحركات العشوائية.

د ـ لا تعترف هذه النظرية بفرضية أعمال الانسان.

هـ ـ إن تكرار التوفيق الذي يؤدي إلى إنجاز العمل محتمل الوقوع أكثر من الحركات الفاشلة التي لا تؤدي إلى إنجازه.

و ـ لا تفسر هذه النظرية سهولة حدوث هذه الصدفة أو التوفيق.

ز ـ إن محاولة هذه النظرية تفسير الظواهر على ضوء الآلية أو الصدفة لم تؤتِ ثمارها، بل على العكس فقد أخفقت.

2 ـ نظرية التعلُّم بالبصيرة Insigh Learning

تنسب هذه النظرية إلى مدرسة «الجشطالت Gestalt». وهي مدرسة ألمانية، رفض أصحابها وفي طليعتهم العالم «كوهلر Kohler» تحليل المدرسة السلوكية لنظرية الارتباط التي تقوم على المثير والاستجابة الطبيعية التي تعتمد على الميكانيزمات الفسيولوجية داخل الكائن الحي كتفسير للسلوك. لذلك فهم ينظرون إلى السلوك في شكله الكلي لا الجزئي، أي أن السلوك وحدة متكاملة لذلك فالذي يهمنا من السلوك هو السلوك الكلي كونه مجموعة احداث معقدة تصدر عن ذات معينة وتهدف إلى غرض معين ضمن بيئة معينة.

من هنا تركيز الجشطالت على التعلُّم بالبصيرة كونه يفسر عملية التعلُّم

---

(1) راجـــع: Thorndike, L. «Educational Psychology». New York: John Willey, 1955, Chapter: Four

كما يجب، إذ أن التعلم حسب نظرية الارتباط عبر المحاولة والخطأ لا ينطبق إلاّ على الحيوانات الراقية، لأن الحيوان يلجأ إلى المحاولة والخطأ حتى الوصول إلى حل. إلاّ أن الحيوانات الراقية وكذلك الانسان لا يستطيع الاعتماد على المحاولة والخطأ. لأنه يبدأ بها ثم ينتهي بالحل عبر البصيرة، لا عبر الصدفة، وبكلمة أخرى أن الحل الذي يتوصل اليه الحيوان لا يتم إلاّ عن طريق الملاحظة لكل المجال الذي يحيط به بكل دقائقه وتفاصيله، وهذا ما جعل العالم «كوهلر»[1] يقوم بتجربته على القرد الشمبانزي، حيث وضعه داخل قفص كبير ووضع خارج القفص موزاً. ثم أعطي عصا أدخلت إلى القفص، (ولا بد من الاشارة إلى أن القرد كان جائعاً) وبعد محاولات معينة تمكن من الوصول إلى الموز عبر استعماله للعصا. ولكنه في المرة الثانية وبعد أن أبعد الموز إلى مسافة أكثر بعداً من المرة الأولى، وضع عصوان داخل القفص، بحيث يمكن ادخال الواحدة منهما بالأخرى من أجل جلب الموز. وهنا انطلق القرد إلى العصا محاولاً جلب الموز ولما لم يتمكن من ذلك حاول مرة ومرات مدة 50 دقيقة وفشل في كل محاولاته فجلس داخل القفص حزيناً. ثم راح يلعب بالعصوين وفجأة دخلت إحداهما في الأخرى، فقفز مسرعاً نحو القضبان ومد العصوين خارجه وجلب الموز وأكله. وفي اليوم التالي وُضع في نفس الظروف التي كانت موجودة في المرة السابقة. وبعد مدة وجيزة وصل العصوين ببعضهما واستطاع جلب الموز.

كل هذا يعني أنه بعد تبصره بالمجال الموجود فيه وما فيه من أدوات ووسائل تمكن من الوصول إلى الموز. لذلك تقول نظرية الجشطالت هذه بأن هناك عوامل معينة تحكم البيئة السلوكية أو المجال السلوكي وهذه العوامل موجودة بعضها داخل الكائن الحي نفسه، والبعض الآخر موجود حوله.

ولقد توصل علماء الجشطالت بعد تجربة القرد إلى النتائج التالية:

أ ـ لم يتم التوصل إلى الحل من قبل القرد عبر المحاولة والخطأ ـ بعد حدوث حركات عشوائية ـ ولكنه حسم الموضوع بشكل مباشر.

ب ـ لوحظ في المرة الثانية تغلب القرد على الموقف بسرعة أكثر من المرة

(1) راجع: Kofica, K «Principles of Gestalt psychology» London, 1939

الأولى كونه تغلب عليه سابقاً مما جعله يسلك سلوكاً إيجابياً في حله.

جـ - إن التعلم عبر الاستبصار عبارة عن تنظيم السلوك الذي ينتج عن تفاعل الكائن الحي مع بيئته.

د - إن إدراك الكل يسبق إدراك الجزء، أي أن الفرد يدرك الكل أولاً ثم وبعد مدة زمنية معينة يدرك تفاصيل هذا الكل.

هـ - يؤدي التفاعل بين الكائن الحي وبيئته إلى اكتساب نماذج جديدة من الادراك الحسي، والتخيل الذهني، والتنسيق وتنتج هذه الأعمال عن بصيرة وإدراك كما أنها تتأثر بهما وتؤثر فيهما.

و - لكل مجال حسي أو إدراكي صفة معينة، وأرضية لا تظهر عليها هذه الصيغة أو مستوى تبرز منه.

ز - حتى يتم الاستبصار لا بد من توفر عوامل مهمة تسهم في حدوثه وهي النضج الجسمي، والنضج العقلي، وتنظيم المجال، والخبرة.

ولقد طُبق هذا المبدأ - التعلم بالبصيرة - على الأطفال، فوضع في قفص فيه لعب الأطفال، ووضعت لعبة جميلة جذابة خارج القفص على مسافة لا تمكّن الطفل من الوصول اليها بيده. ووضعت عصا داخل القفص، فبعد أن تمرن الطفل على جذب اللعبة بالعصا دون أية مساعدة أو تمهيد، وضعت اللعبة والعصا خارجا، ثم وضعت عصا أخرى يمكن اتصالها بالأولى وخلال ثلاث دقائق استطاع الطفل وضع العصا الصغيرة بالكبيرة وتمكن من جلب اللعبة بالعصوين.

هذا وقد طُبق مذهب الجشطالت في نطاق التدريس، فأصرّ الجشطالت على المدرس أن يهتم بموقفين اثنين:

- الأول وهو ضمان النجاح للمتعلم.
- والثاني أن يكف عن مساعدة التلميذ تدريجياً حتى يعتمد على نفسه.

حتى أن جون ديوي يدعو لمثل هذه المبادئ الأساسية في علم النفس، بالاضافة إلى ما تؤيده تجارب المدرسين وخبراتهم مع تلاميذهم في هذا المجال.

ويضاف إلى فوائد تطبيق التعلم بالكل فائدة أخرى وهي أنها تساعد المتعلم على حسن فهم التتابع المنطقي للاجزاء والعلاقة بينهما. وهكذا فإن الذي يحاول أن يتعلم القصيدة كلها، فإن الطريقة الكليّة تمكنه من رؤية العلاقات بين أجزائها، وبين كل بيت من الشعر والبيت الذي يليه ويسبقه، وبذلك تمكنه من حفظ أحسن وتسميع أنسب، كما تمكنه من ملاحظة النظام الذي ينظم أجزاء القصيدة[1].

3 ـ نظرية التعلم عند مكدوغال Medogal's Learning Theory

يعتمد مكدوغال في نظريته هذه على الشبه الكبير بين الانسان والحيوان، ويعتبر أن الفارق بينهما هو فارق في الدرجة لا في النوع، وترتكز نظريته على أربع ركائز وهي:[2]

أ ـ الأثر العقلي.

ب ـ فهم الموقف.

جـ ـ إدراك العلاقات.

د ـ تحديد التعلُّم بالهدف الذي يقصده المتعلم.

وهذا يعني أن الانسان عادة ما يتعلم عبر أسهل طريق يوصله إلى هدفه. لذلك يمكن للتعلم أن يحدث عبر طريقتين اثنتين:

- الطريقة الأولى وهي الابتعاد عن الحركات التي لا تؤدي إلى تحقيق الهدف، والابقاء على تلك التي تؤدي اليه. أي أن الوصول إلى الهدف لا يتم بشكل تدريجي وبطيء.
- الطريقة الثانية وهي الوصول إلى الهدف عبر التحسن الناتج عن الشكل التدريجي، حيث تقل الحركات العشوائية تدريجياً وتبقى ما يوصل منها إلى الهدف.

---

(1) عاقل، فاخر. «علم النفس التربوي». بيروت: دار العلم للملايين، 1978، ص. 153.

(2) راجع: Burton, W. «The Guidance of Learning Activities», New York: Appleton Century, 1969, Chapter Six

لذلك يلجأ الانسان إلى الاعتماد على الطريقة الأولى، في حين يلجأ الحيوان إلى الطريقة الثانية.

كذلك يضيف مكدوغال قائلاً بأن عملية التعلُّم تتم عبر نوعين مختلفين من التعلُّم هما:

- التعلم العقلي: الذي يتم عبر العقل، وهو ما يطلق عليه مكدوغال التعلم بالتفطّن والتبصُّر.
- التعلم الميكانيكي: ويتم عن طريق التكرار.

فأما النوع الأول من التعلم فهو الذي يحدث عادة عبر مختلف الأمور التي يكون فيها العقل سيد الموقف، أي أن العادة لا تتحكم بها، وأما النوع الثاني فهو الذي يحدث بحكم تحكُّم العادة، كأن يلجأ الانسان إلى غسل وجهه، ثم ارتداء ثيابه، فهو هنا يعتمد على عملية التكرار بشكل ميكانيكي كل يوم.

4 ـ نظرية التعلُّم بالتعزيز Reinforcement' Theory

هذه النظرية لعالم النفس «كلارك هل Clarck Hull». وتعتبر نظرية عامة شاملة في مجالها، مصممة لتطوير مبادئ من المواقف البسيطة التي تنطبق عليها حتى المواقف الأكثر تعقيداً. وكانت أيضاً نظرية ميكانيكية متفقة مع نموذج المثير والاستجابة عند كل من واطسون وثورندايك، وهي أيضاً مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالنتائج والاجراءات الامبيريقية، وبذلك كانت تسمح بالاختبارات المختبرية المباشرة لفرضيات النظرية.

وقد تأثر «هل» بطرق الاشراطين الكلاسيكي والوسيلي التي طورها كل من «بافلوف وثورندايك» على التوالي. وعند أخذ هذه النتائج بعين الاعتبار اعتمد «هل» اعتماداً كبيراً على الصيغ الرياضية التي كانت دليلاً على المنهج المختبري الخالص للتعلم أكثر من التأكيد التطبيقي شديد الوضوح عند «ثورندايك وسكنر».

ونظرية «هل» موجهة نحو الطاقة، بمعنى أن الحالات الفسيولوجية ينظر اليها كسلوك دافع مستمر. وهذه الطريقة في بعض أوجهها مثل النماذج

الغريزية الأولى. على أية حال فنظرية «هل» تؤكد على فكرة السلوك النوعي أي الخاص بالنوع الذي يمثل نظرية الايثولوجيا المعاصرة[1].

المرتكزات العامة

درس «هل» عدداً من القضايا النظرية، وعلى الرغم من أن واحدة على الأقل من هذه القضايا قد أحيلت إلى مستوى المسائل الزائفة، إلاّ أن تلك القضايا كانت من الأهمية بمكان للتطور العام لنظريات التعلم، وما زالت بعض هذه القضايا مثار جدل حتى يومنا هذا.

ظلت نظرية «هل» توضع دائماً في معسكر المثير والاستجابة، ربما لاستخدامه الموسع لطرق الاشراط، وعدم رغبته في الانغماس في التأملات الفيزيوعصبية. وتكمن الطبيعة الحقيقية لمفاهيم «هل» في الوظائف الرياضية التي تربط المفاهيم بالظروف البيئية السابقة والحالية، ومع ذلك كان «هل» ينزع للتأمل في وضع مفهوم ما في الجهاز العصبي، وبذلك يعطي ذلك المفهوم «معنى إضافياً». وهذه المعاني لم تكن أساسية لبنية النظرية، أو لقدرتها التنبؤية، ولكنها تظهر تفكير «هل» القائم على المثير والاستجابة. وهناك نظرية ثانية كانت محط اهتمامه وهي تتمثل في السؤال التالي: «هل التعزيز ضروري لكي يحدث التعلّم»؟

لقد كانت إجابته بالايجاب. فقد رأى أن التدريب والمران لن يؤدي إلى التعلم ما لم يتم تعزيزه. ولذلك فإن رأيه في التعليم هو التالي:

مثير ← استجابة ← تعزيز

وهناك قضية أخرى عمل عليها «هل» وهي كانت تخص طبيعة التعزيز. فقد شعر أن المكافآت تعمل عن طريق خفض الدوافع، والتي تتطابق مع الحاجات الفسيولوجية. وفرضية خفض الدافع أصبحت جزءاً من نظريته تثير جدلاً كبيراً.

ويضاف إلى هذه القضايا قضية هامة تتعلق بسرعة التعلم. فقد رأى «هل» أن هذه العملية هي متزايدة، وهذا يعني أن ازدياد قوة الاستجابة تدريجياً

---

(1) هي الدراسة المقارنة لسلوك الحيوانات مع تفضيل دراستها في بيئتها الطبيعية.

مرتبط بالمران. وهكذا توصل «هل» إلى ما يلي: [1]

«كلما تقدم التدريب فإن الزيادات تقل وتقل».

المرتكزات الأساسية

ترتبط طريقة «هل» في بلورة نظريته بالمصطلح الذي يطلق عليه اسم الطريقة الفرضية القياسية (الاستنباطية) Hypothetico-deductive method.

فقد أراد بناء نظام نظري شكلي لتفسير عملية التعلم، وكان هذا النظام يبدأ بمجموعة من المصطلحات المحددة يعقبها عدد محدود من المسلمات الأساسية. وهذه المسلمات نفسها عبارة عن نتائج امبيريقية Emperical عامة يمكن التأكد من صحتها من خلال الدراسة المختبرية مباشرة، أو أنها نتائج يمكن على الأقل اختبار صحتها.

وفي نظام «هل» فإن المسلمات الأساسية والتعريفات يمكنها أن تُصمم بحيث تربط مختلف مكونات النظرية ربطاً وثيقاً، وينجم عن هذه العملية بعض القياسات التي يمكن التأكد من صحتها تجريبياً.

وفي كتابه المشهور «النظرية الرياضية القياسية في التعلُّم بالاستظهار» «Mathematico- Deductive Theory of Role Learning» حيث يبين بوضوح الطريقة التي استخدمت لاستنباط مبادئ أساسية قابلة للاختبار في مجال التعلُّم بالاستظهار. وتقدم هذه النظرية مثلاً على طريقته حيث يوضح وبدقة متناهية المنهجية العلمية الدقيقة في دراسة المواقف السلوكية.

وفي كتابه الآخر «مبادئ السلوك Principles of Behavior» حيث عاود فيه تحري الثقة في الطريقة الرياضية القياسية. لكن النظرية في كتابه هذا اتخذت شكلاً مغايراً، فعوضاً عن البدء بالمسلمات التي ينبغي التنسيق بينها وبين نظام المكونات التجريبي فقد قامت هذه النظرية بتقديم المفاهيم ضمن إطار المتغيرات التجريبية. وهذه الطريقة التي أسماها «طريقة المتغيرات

---

(1) غازدا، جورج وكورسيني، ريموندجي. «نظريات التعلُّم». ترجمة علي حسين حجاج. الكويت: عالم المعرفة، 1986، ص.ص. 72 ـ 73.

المتداخلة Intervening Variable Approach» تعتبر طريقة مركزية في نظرية هل.

وإذا نظرنا إلى القط في تجربة ثورندايك الذي حاول عدة مرات الوصول إلى الطعام خارج القفص فقد قام «هل» بتفسير أدق حيث قال: هنالك صلة بين العلاقات التجريبية الملاحظة والحالات العضوية المستنتجة وقد توصل بناء عليه إلى ما يلي:

«ان الحرمان يزيد من مستوى الحافز عند الكائن الحي، وان هذه الزيادة في الحافز هي المسؤولة عن ازدياد ضغط القط على قضبان القفص»[1].

أما المفاهيم الأساسية لنظرية هل والتي جاء معظمها على شكل متغيرات متداخلة فهي الآتية:

أ ـ قوة العادة Habit's Strength: إن الوحدة السلوكية الأساسية عند هل هي قوة العادة، وهي مكون يمثل رابطة دائمة نسبياً بين المستقبل والمؤثر في الجهاز العصبي. والعادة هي دالة عدد مرات التعزيز. وعلى وجه الدقة فإن هذا التطبيق يكون على الوجه التالي:

$$H - M (1 - e^{i} N)$$

حيث **M** تعني الحد الأقصى لمرات ثوابت التعلُّم.

وحيث i, e ثوابت تتحدد في مواقف نوعية.

و N تساوي عدد محاولات التعزيز.

ب ـ الدوافع Drive: إن الحاجات البيولوجية هي الأساس لجميع أنواع الحوافز، وفق ما تقول به نظرية هل. والحوافز الأولية الرئيسية هي:[2]

- العطش
- الجوع
- التبرز
- التبول

---

(1) مرجع سابق، ص 74.

(2) Catania, A. C «Psychology of Learning». New York: Academy of Science, 1978, pp. 18- 28.

- الراحة
- النوم
- النشاط
- الجماع
- العناية بالصغار.

ولذلك فإن المكوّن الحافز الحقيقي للدافع هو المثير الحافز. مثال: وجود الجوع عند تعزيز الاستجابة عن طريق الطعام. ومن الحوافز غير الملائمة على سبيل المثال: وجود العطش في موقف تعزيز الطعام.

جـ - الدوافع الثانوية Secondary Drives: يمكن للمثيرات أن تكتسب خواص الدوافع. فالمثير الذي يتزامل مع الألم، على سبيل المثال، يمكن أن يثير الخوف في المناسبات التالية. ومثير الخوف الناجم عن ذلك يمكنه أن يدفع السلوك.

د - الباعث Incentive: يعتبر الباحث أحد المفاهيم الدافعية القائمة على كمية التعزيز الواصل وقد افترض «هل» أن كمية التعزيز لا تؤثر على قوة العادة، ولكنها تؤثر على الأداء عن طريق تغير مستوى الدافعية لدى الكائن الحي.

هـ - دينامية قوة المثير Stimulus- Intensity Dynamism: ويرتبط هذا المكون بكثافة المثيرات في الموقف الاشراطي. فالمثير الخارجي القوي يستثير استجابة قوية. وكما هي الحال للباعث فإن هذا الأثر غير ارتباطي ولا يؤثر على قوة العادة.

و - قدرة الاستجابة Reaction Potential: نتيجة لعلميات الاشراط السابقة فإن الأداء يتم حصوله متمثلاً في مكون قدرة الاستجابة. وقد افترض «هل» أن جهد الاستجابة ينجم عن الارتباطات المضاعفة لقوة العادة، والدافع، والباعث وقوة المثير ويعبر عن ذلك بالمعادلة التالية:

قدرة الاستجابة = قوة العادة ڤ الدافع ڤ الباعث ڤ دينامية قوة المثير.

وقدرة الاستجابة هذا مرتبطة بأربعة مقاييس للأداء وهي:

- احتمالات الاستجابة.
- كمون الاستجابة.
- سعة أو مدى الاستجابة.
- مقاومة الاستجابة للانطفاء.

ز - **قوة العادة المعممة Generalized Habit Strenth**: إن ردة الفعل أو الاستجابة المتضمنة في الاشراط الأصلي تصبح مرتبطة بمنطقة كبيرة من مناطق المثيرات غير تلك المثيرات المتضمنة عادة في الاشراط الأصلي، وهذه العادات المعممة تساهم في قوة الاستجابة.

ق - **قوة الجهد المتجمع Agregate Inhibitory Potential**: يمثل الجهد السلبي للأعمال المتضمنة في أداء استجابة ما. وبصورة نوعية فإن الاستجابة تحدث حال دفع سلبية يطلق عليها «الجهد الاستجابي Reactive Inhibition» وهي الحال التي تدفع الكائن الحي إلى التوقف عن الاستجابة. وعندما يتم توقف النشاط الاستجابي فإنه يحصل تخفيض في الجهد الاستجابي. وهكذا فإن عدم الاستجابة يتعزز ويتطور حتى يصبح عادة. وهذه العادة تسمى «الجهد المشروط Conditional Inhibition» ويتحد كل من الجهد المشروط والجهد الاستجابي ويكونان قوة الجهد المتجمع.

ك - **التذبذب السلوكي Behavioral Oscillation**: وحتى بعد أن تثبت ـرة جهد الاستجابة. فإن كلاً من سعة الاستجابة وكونها يتذبذب من تجربة لأخرى. وهذا المكوّن يفسّر لنا التذبذب العشوائي في السلوك.

ل - **عتبة رد الفعل Reaction Threshold**[1]: حتى تحدث اء ستجابة ين ب «هل» لا بد من توفر حد أدنى من الجهد الاستجابي

ك - **التعزيز الأولي Primary Reinforcement**: ويحدث هذا التعزيز عند تخفيض الدافع والمثير. ولا تحدث قوة العادة الا عندما يتم تخفيض الدافع.

ن - **التعزيز القانوني Secondary Re nforcement**[2]: إذا تم تزامل المثير

---

(1) راجـــــع: Jennings, H.S. «Behavior of the Lower Organisms» New York: Macmillan, 1938. Chapter Five

(2) غازدا، جورج وكورسيني ريموندجي، مرجع سابق، ص. 78.

مع التعزيز الأولي فإن المثير قد يكتسب خواص التعزيز. وبنوع خاص فإنه يمكن للمثير، عن طريق الاشراط، أن يستدعي جزءاً من مكون الاستجابة للهدف. وهذا الجزء المتوقع من استجابة الهدف هو ما يشار اليه بأن للمثير خواص التعزيز الثانوية إلى حد إثارته لهذه الاستجابة.

وبالاجمال فقد استطاع «هل» أن يجمع بين قانون الأثر والنظرية الشرطية عند بافلوف. وتمكن عبر جمعه هذا بين الأثر والشرطية من تفسير كثير من أساليب التعلُّم في السلوك. وقال:

«إننا نتعلم نتيجة تجنبنا للعقاب»[1].

ولقد اعتمد «هل» على الخبرة Experience اعتماداً كبيراً وخاصة عندما أراد تطبيقها في المجال التربوي. وقال:

«إن للخبرة السابقة دوراً فعالاً ومؤثراً في التعلم وهي تشكل شروطاً سابقة سبق للفرد وأن مرّ بها، لذلك يجب أن نوليها اهتماماً أكثر من أية عملية تعليمية».

ويقول «هل» إن كل كائن حي يولد مزوداً بمجموعة من الحاجات الأولية لذلك لا بُد له وأن يتصرف بشكل أو بآخر حتى يشبعها، أو يختزلها وهذا الاختزال هو المحور الذي تدور حوله نظرية التعزيز. لذلك فالتعلُّم عنده هو اكتساب مثير وقوة استدعاء استجابة جديدة لم يكن بينها ارتباط سابق.

ويعتبر «هل» أن التكرار ليس كافياً للتعلم، إنما يجب أن يكون التكرار مصحوباً بحالات تعزيز. وفي نظره يحدث التعلم عبر عادة معينة لعدد من مرات التعزيز ويحدث هذا عبر شقين اثنين:

- الشق الأول وهو التعميم Generalization فالطفل الذي يخاف من الظلام، يخاف من السواد عموماً نقد يخاف من شخص أسود، أو كلب أسود، أو أي شيء يرتبط بسواد الليل.

- الشق الثاني وهو التضاؤل. إذ أن التعزيز ضروري لحفظ العادة وصيانتها وحين تحدث الاستجابة دون تعزيز فإن قوتها تأخذ بالتضاؤل. فالانسان

---

(1) خوري، توما. مرجع سابق، ص. 160.

الذي يذهب إلى مكان ما ويجلب منه العسل، لا بد بعد عدم تمكنه من الحصول على العسل من أن يقلّص من زياراته لأنها لم تعد مصحوبة بحالات تعزيز رغم تكرار السلوك وهو الذهاب إلى المكان نفسه.

5 ـ نظرية التعلم بالملاحظة Learning by Observation

صاحب هذه النظرية هو العالم «بندورا Bandora»، الذي يركز على ضرورة الاجابة على السؤال التالي:

كيف يتعلم الانسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي؟

ويقول أن إحدى الاجابات هي أن الانسان يكافأ كلما قام بتقريبات للاستجابة النهائية. فإن الناس يستطيعون تعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين. ويعتبر هؤلاء الآخرون من الناحية التقنية «نماذج Models»، واكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة تدعى «الاقتداء بالنموذج Modeling». لذلك فإن القضية الرئيسية لهذه النظرية تختص في التعلم بالملاحظة عبر تفسير الاستجابات الجديدة كنتيجة لملاحظة شخص آخر، ومن الجدير ذكره أن الدليل الصريح على أن الاستجابة الملاحظة التي تم اكتسابها لا يظهر عبر أيام ولا أسابيع وحتى شهور.

لذلك تعتبر هذه النظرية المسماة «التعلم بالملاحظة والادراك المعرفي وعمليات التنظيم الذاتي» باسم آخر جامع هي «نظرية التعلم الاجتماعي». وتدور هذه النظرية حول مناقشة عمليات التعلّم بالملاحظة، أي كيف يتعلم الانسان الاستجابات الجديدة من خلال ملاحظة الآخرين. وهنا لا بد من التركيز حول أربع قضايا رئيسية في مجال التعلم بالملاحظة وهي:

أ ـ اكتساب الاستجابات الجديدة.

ب ـ الآليات المتوسطة بين الملاحظة والأداء.

جـ ـ العوامل المؤثرة على الطبيعة الانتقائية للتعلم بالملاحظة.

د ـ العوامل الدافعية المحددة للجوانب الانتقائية في الأداء القائم على المحاكاة.

لذلك لا بُد لأية نظرية شاملة للتعلُّم بالملاحظة من أن تتصدى لهذه القضايا المذكورة أعلاه.

وإحدى الطرق لاعطاء سياق عصري لنظرية بندورا تتمثل في دراسة مختلف تصورات Conceptualization التعليم بالمحاكاة. فميل الانسان للمحاكاة كان يعتبر أمراً فطرياً من رأي المنظرين الأول. وبظهور نظريات التعلم أخذت نظرية الاشراطين الكلاسيكي والوسيلي تطبق على دراسة هذا الميل. لكن نظرية الاشراط الكلاسيكي محدودة بحكم أنها تفشل في تفسير الجوانب الانتقائية للمحاكاة، كما أن كلاً من نظريات الاشراطين الكلاسيكي والوسيلي لا تقدم تعليلاً ملائماً لاكتساب الاستجابات الجديدة من خلال الملاحظة، وفي غياب المران الظاهر والمكافأة الخارجية. وقد اقترح باندورا نظرية تقوم على عمليات متعددة الجوانب للتعلم بالملاحظة وتتصدى لأربع قضايا رئيسية سبق ذكرها[1].

ووفقاً لنظرية باندورا فإن الاستجابات الجديدة مطلوبة في الوقت الذي يقوم فيه الملاحظ بترميز المثيرات المدخلة وخزنها وتحويلها، وهذا الاكتساب من خلال الادراك المعرفي يحدث قبل أن يتم اداء الاستجابة المتعلمة. ولكي يصبح التعلم ظاهراً فلا بد من أن تكون القدرات الحركية متاحة وظروف البواعث مهيأة. وبالاضافة إلى المكافآت الخارجية والبديلة، فإن هذه النظرية تؤكد على التعزيز الذاتي كمحدد لانتقاء السلوك. وأحد الجوانب ذات الدلالة على جوانب نظرية باندورا يتعلق بمجال واسع من مجالات آثار المنمذجة. فالملاحظ يستخلص المبادئ العامة من أمثلة من أنماط السلوك المنمذجة، وهي التي تسمح بمدى واسع من النقل Transfer إلى المواقف الجديدة. والدراسات التجريبية متاحة فيما يتعلق بالمتغيرات التي تضبط عمليات الانتباه والاحتفاظ الخاصة بالتعلم بالملاحظة. وعلى سبيل المثال فالأطفال الذين ينتبهون أكثر إلى النموذج الذي يقوم بالرعاية، وبالتالي فمن المحتمل أن يتعلموا أنماط سلوك النموذج ذاته، ويتمثل الاطفال مختلف سلوك النموذج الواحد، اعتماداً على خصائص شخصيتهم[2]، أما بالنسبة لعملية الاحتفاظ، فقد أوضحت الدراسات أن الأشخاص الذين يقومون بالملاحظة، والذين طُلب

---

(1) راجع. Bandora, A «Aggression A social Learning» Englewood Cliffs, N J. Prentice Hall, Chapter 3, 1973

(2) Bandora, A. «Modeling Theory». Chicago: Rand Menally, 1976, p p 27- 28

منهم تحويل الاستجابات الحركية المعقدة إلى رموز لفظية، يقومون بأداء السلوك الملاحظ جيداً. وعلى النقيض من ذلك فإن الأشخاص الذين كانوا محرومين من مثل هذه الامكانية قاموا بأداء أنماط سلوك محاكاة أقل، وتوضح الدراسات المتعلقة باكتساب المبادئ العامة القائمة على الملاحظة، كذلك، أهمية عملية التمثيل المعرفي[1].

إن هذا المجال الواسع لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا فيه الشيء الكثير الذي يمكن أن يقدمه إلى الكثير من المجالات في علم النفس المعاصر. والامكانات التي يمكن بناؤها وفق هذه النظرية تبشر بأنها تمهد الطريق لنموذج متكامل للوظيفة الانسانية.

6 ـ نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

نشأت هذه النظرية من التقاليد الواسعة لكل من نظرية التعلُّم ونظرية الشخصية. وتنسب هذه النظرية إلى عالم النفس «جوليان روتر Julian Rotter»، وتتطرق هذه النظرية وتبحث في السلوك المعقد للافراد في المواقف الاجتماعية المعقدة. وتنضوي النظرية تحت مبدأ عام كما تُحدث تكاملاً بين ثلاثة إتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس وهي:[2]

- السلوك Behavior
- المعرفة Knowledge
- الدافعية Motivation

وتؤكد النظرية على أنماط السلوك التي يجري تعلمها، والتي تتحدد في نفس الوقت بفعل متغيرات التوقع (المعرفة) وقيمة التعزيز (الدافعية). وبالاضافة إلى ذلك فإن هذه المتغيرات، من الوجهة النظرية، تتأثر بشدة بفعل سياق الموقف الذي تحصل فيه، ولذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعي تجمع الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية، ونظرية المعرفة، ونظرية المواقف في إطار مضطرد وثابت، وقد يتساءل المرء إذا كان علم النفس قد أصبح مستعداً

(1) راجع: Bandora, A. «Self Effeciency» Psychological Review 1977, pp 191- 215.

(2) Rotter, J «Personality Theory». New York Van Norstrand, 1967, p p 17- 20.

لوصف تصوراته للسلوك أو الشخصية في صيغة نظريات. ومع ذلك، سواء أكان ذلك تصوراً أم نظرية، فمن الواضح أن طريقة روتر في النظر إلى الاحداث تقدم إطاراً واسعاً ذا منفعة عملية. ذلك لأنه في ظل هذه النظرية يستطيع الباحثون سواء كانوا ذوي توجه تعلمي أم ذوي ميول لدراسة الشخصية في المجتمع، أم علماء نفس الكلينيكيين، أن يجدوا شيئاً ذا قيمة. وفي حين أن الكثير من نظريات علم النفس إما سلوكية أو دافعية أو معرفية. فإن نظرية التعلم الاجتماعي تتسامى فوق هذه الحدود الضيقة، وتقدم اطاراً قوياً موحداً قابلاً للتطبيق، أظهر حتى الآن قدرة كبيرة على الاحتمال[1].

لم تصمم نظرية التعلم الاجتماعي من منظور الدقة والموضوعية فحسب، بل حتى يكون لها دلالات عملية كذلك، وبصورة محددة، فقد صممت لتكون ذات فائدة لعلماء النفس الاكلينيكيين الذين يمارسون عملهم هذا فعلاً. وقد وضح اتساع النظرية ونفعيتها في كتاب «تطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي للشخصية» «Applications of a Social Learning Theory of Personality» «لروتر وجيري فيرز Jerry Phares» ويوضح الكتاب تطبيقات النظرية على التعلم، وتطور الشخصية، ونظرية الشخصية والقياس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الامراض النفسية، وتغيير السلوك والعلاج.

المرتكزات الرئيسية للنظرية Basic Fundemental of the Theory

لقد اعتبر روتر أن المرتكزات الرئيسية لنظرية التعلم الاجتماعي سبعة وهي:

أ ـ التركيب العقلي The construct view: لا ينظر روتر إلى الموضوع من حيث ما إذا كانت النظرية، أو مفاهيمها حقيقية أو تصل إلى جوهر الواقع. ولكن اهتمامه منصب على النفعية. فمقياس النظرية الجيدة هو في مدى إفادتها في فهم الاحداث التي تسعى إلى التعامل معها. فهو يدافع عن أن النظرية لا تقدم مخططاً للحقيقة أو الواقع. وعوضاً من ذلك فإنها تقدم طريقة للنظر إلى الاحداث ومنهجاً لتفسير العالم. وبالنسبة لكل منّا فإن وجهة نظرنا عن الحقيقة

---

(1) عازدا، جورج وكورسيني ريموند، مرجع سابق، ص.ص. 204 ـ 205.

تكون ملونة بخبراتنا الخاصة في الماضي وانحيازنا الناجم عن ذلك، والتي تمنعنا من رؤية الاحداث كما هي في الحقيقة. وهنا يفسر جزئياً لماذا يوجد هناك الكثير من النظريات والمفاهيم المتنافسة في علم النفس. وفي التحليل النهائي فإنه تصدر الاحكام على النظريات في ساحة التنبؤ والفائدة وليس عن طريق مزاعمها الرئيسية وما تدعيه.

ب ـ **لغة الوصف Language of Discription**: كان روتر كاكلينيكي مدركاً دائماً عدم وضوح وغموض كثير من المصطلحات الاكلينيكية، وتلك المصطلحات الشخصية.

ولذلك فقد صمم على تطوير مصطلحات تكون خالية من هذه العيوب. فسعى أولاً: إلى تعريف المفاهيم عبر طريقة بحيث يتوصل العلماء الذين يلاحظون الاحداث ذاتها من نفس التوجيه إلى أحكام متشابهة كمياً.

وثانياً: عمل جاهداً لتطوير نظام للمصطلحات فيه حد أدنى من التداخل: وبعبارة أخرى، لقد تم تخفيض الفوضى في المصطلحات عبر تخفيض عدد المراجع السلوكية إلى الحد الأدنى للكلمة الواحدة، وبالنسبة إلى عدد الكلمات ذات المرجع السلوكي الواحد.

وثالثاً: حاول روتر استخدام الحد الأدنى من المصطلحات الضرورية للوصف الشامل للبيانات الملائمة.

ورابعاً: فقد ضمن نظريته مجرد تلك المصطلحات المفيدة بالتنبؤ بالحوادث التي كان هو نفسه مهتماً بها. فقد رأى على سبيل المثال أن مصطلحاً مثل «القلق Anxiety» ليس من المفترض تضمينه في النظرية، بصورة أتوماتيكية. وليس غياب هذا المصطلح معيقاً إلاّ إذا أمكن توضيح أن غياب هذا المصطلح سيؤدي إلى قصور التنبؤ. أما إذا اختار روتر وصف بعض الاحداث بمصطلح التوقع المنخفض للحصول على الهدف ذي القيمة (وليس القلق) وكان قادراً على التنبؤ بصورة مرضية عندها لن تكون هناك مشكلة.

جـ ـ **الاجرائية Operationalism**: للتغلب على مشكلة المصطلحات غير المحددة، تحاول نظرية التعلم الاجتماعي استخدام التعريفات الاجرائية التي تحدد عمليات القياس الفعلية، ولما كان الكثير من تعاريفنا الاجرائية لا تقترب

بما فيه الكفاية من التعاريف المثالية، فإنه لا يزال من الضروري الحصول على تعريفات عاملة أي تعاريف تمثل حلاً وسطاً بين العقم الذي نواجهه أحياناً في التعريفات الاجرائية، وعدم دقة التعريفات المثالية. وللوصول إلى ذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعي تستخدم تعاريف تشير إلى السلوك الملاحظ، وتحدد ظروف القياس، وتصف الوسط الثقافي لمراجع السلوك. وتبقى نظرية التعلم الاجتماعي على الخصائص الدقيقة والمضطردة التي أمكن التعرف عليها في نظريات التعلم الأخرى من خلال التعريفات الاجرائية الموضوعة. وهذا صحيح بالنسبة للتراكيب المعرفية بقدر ما هو صحيح بالنسبة للتراكيب الخاصة بالدافعية. وهكذا في حين أن بعض النظريات المعرفية تنتقد بعنف لقصورها في القياس المرتبط بالاجراءات الموضوعية والملاحظة، فإن هذا النقد لا ينطبق على أفكار روتر المعرفية.

وجهة نظر التعلم الاجتماعي A social Learning View

ليس من قبيل الصدفة أن توصف نظرية التعلم الاجتماعي بأنها عبارة عن نظرية موضوعة لتفسير السلوك الانساني، فكلمتا «تعلُم» و«اجتماعي» تدلان على موقف روتر النظري. فالتأكيد على التعلم يحمل في طياته الافتراض القائل بأن الكثير من السلوك إنما يحدث في بيئة مليئة بالمعاني ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناس الآخرين. فيكون لبيئة الانسان معنى نتيجة اكتسابها خبرة التجارب السابقة. فالفرد يطور القدرة على اقتفاء أثر المكافأة وتجنب العقاب في سياق اجتماعي واسع أو التوسط بين الاشخاص. وكل هذا متأصل في الملاحظة التي قالها روتر[1] إنها نظرية تعلم اجتماعي لأنها تؤكد على الحقيقة القائلة «ان أشكال السلوك الاساسية، يجري تعلمها في المواقف الاجتماعية، وهي تلتحم بصورة لا إنفصام فيها مع الحاجات التي يتطلب إرضاؤها توسط أشخاص آخرين».

الدافعية والمعرفة Motivation and Cognition: [2] ويتساءل روتر ما إذا كانت الدافعية والمعرفية كافية في حد ذاتها لتعليل التعقيد في سلوك الانسان

---

(1) Rotter, J «Social Learning» N J Printice Hall, 1954, p. 84

(2) غازدا، جورج وكورسيني، ريموند. مرجع سابق، ص. 208.

في المواقف الاجتماعية، فلقد نشأت ومنذ زمن طويل مصاعب بالنسبة للمداخل الدافعية المحضة، لأن منظري تخفيض الدافع كان لديهم الكثير من المشكلات في قياس الدوافع وخاصة الثانوية أو المكتسبة منها، وكذلك في توضيح أي تخفيض سيكولوجي فعلي للدافع عقب التعزيز.

ومما يميز نظرية التعلم الاجتماعي يكمن في أنها توسع نظريات التعلم الأكثر قدماً باضافة مفهوم التوقع لها. ولكنها لم تفقد هويتها كنظرية من نظريات التعزيز. وتستخدم نظرية التعليم قانون «الأثر الأمبيريقي» لتجنب المأزق التي تواجهه نظريات التعزيز في محاولتها تعريف خفض الدافع أو التعزيز.

الأداء في مقابل الاكتساب Performance VS Acquisition: تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي نظرية كلية واسعة هدفها التنبؤ بأي سلوك (الذي يتم اكتسابه) في رصيد الفرد السلوكي يمكن أن يحدث في موقف معين. وهذا التأكيد على أداء الانسان في المواقف الاجتماعية المعقدة يقود النظرية بعيداً عن دراسات سلوك الحيوان. وباختصار فإن التركيز ينصب على التنبؤ بالسلوك الذي تم اكتسابه وليس على مبادئ الاشراط، أو الارتباط، أو تعميم المثيرات الأولية.

أبرز المفاهيم في النظرية الاجتماعية Basic Notions: هناك تسعة مفاهيم أساسية لنظرية التعلم الاجتماعي تبين بوضوح هذه النظرية وتلقي عليها ظلالاً كافية حتى يتم التعرّف اليها بشكل واضح. هذه المفاهيم هي التالية:

القدرة السلوكية Potential Behavior: يشير هذا المفهوم إلى احتمال قيام الانسان بالاستجابة عبر طريقة معينة لانماط السلوك المتاحة. ومفهوم السلوك ذاته واسع تماماً بحيث يتضمن أنماطاً من السلوك يمكن ملاحظتها بشكل مباشر. وهكذا ينتظم السلوك أنماطاً لا حدود لها من الابتسامة حتى الشتيمة، ومن الكبت إلى الاسقاط، ومن التفكير إلى التخطيط.

التوقُّع Expectency: هذا نوع من الاحتمال الذاتي لا يتحدد بصورة أكيدة وإنما يتأثر بعوامل مختلفة مثل الطريقة التي يصنف فيها الناس الاحداث، وتحديد الاسباب وغير ذلك. وهذا يعني أن الاحتمالات الذاتية للانسان لا يمكن حسابها على ضوء احتساب عدد مرات التعزيز فقط. وقد عرّف روتر التوقع «بأنه الاحتمالية التي يضعها انسان ما للتعزيز الذي يحدث كوظيفة

للسلوك المحدد الذي سيقوم به في موقف معين»[1].

قيمة التعزيز Reinforcement: يشير تعبير قيمة التعزيز إلى أن الانسان يفضل شيئاً معيناً على آخر. وقيمة التعزيز هي قيمة نسبية لا تحدد إطلاقاً بصورة مطلقة، وإنما تحدد بالنسبة إلى مجموعة محددة من البدائل.

المحددات الاساسية للسلوك The Basic Determinents of Behavior

إذا وضعنا المصطلحات المذكورة معاً يمكننا القول بأن احتمال حدوث نمط ما من أنماط السلوك الموجودة في الرصيد السلوكي لانسان ما في موقف ما، يتحدد بفعل متغيرين:

- التوقع.
- قيمة التعزيز.

الموقف السيكولوجي The Psychological Situation

يتضح مما سبق الدور الذي يلعبه الموقف في عملية السلوك. وهذا يعني أنه ينبغي أن نحسب حساب المحتوى. أو الاطار الذي يتم فيه السلوك. فالطريقة التي يرى فيها الانسان الموقف تؤثر على قيمة كل من التعزيز والتوقع. ومن ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما.

منهج أكثر اتساعاً A Broader Approach[2]

يفترض في علماء النفس أن لا يتعاملوا مع السلوك المجزأ بل مع السلوك العام. فقد نتنبأ بحدوث سلوك العنف العام، لا مجرد ركلة، أو ضربة. وهذه هي الحال في صدد التنبؤ في المواقف الاجتماعية الأوسع.

---

(1) Rotter, J. Opcited, p. 150.

(2) غازدا، جورج، وكورسيني، ريموند، مرجع سابق، ص. 211.

الفصل الخامس عشر

العوامل المساعدة على التعلم

Factors Influence Learning

هناك عوامل عديدة تلعب دوراً هاماً في التأثير على عملية التعلُّم وتساعد على استمرارها بشكل جيد وفعّال. وبما أن التعلُّم يتضمن متعلماً يريد التعلم وبيئة يعيش فيها هذا المتعلم لذلك نجد من الضروري دراسة العوامل المختلفة التي تتداخل وتتفاعل تارة وتبتعد تارة أخرى، كل منها في مجموعة خاصة بها تسهيلاً للدراسة وهذه العوامل هي:

1 ـ عوامل خاصة بالمتعلم.
2 ـ عوامل خاصة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم.
3 ـ عوامل تتصل بالتدريس في عملية التعلم.

1 ـ عوامل خاصة بالمتعلم

وهذه العوامل متعددة ومتنوعة. تتداخل بعضها مع البعض كما أنها مجتمعة تؤثر في المتعلم وهي:

أ ـ وجود الدافع: وهذا العامل هام جداً لأن وجوده أمر في غاية الأهمية، ويرتبط الدافع بحالة المتعلم التي عادة ما تكون، حاجة، أو ميلاً، أو إتجاهاً، أو رغبة. ويمكن الاستدلال على وجود الدافع من خلال السلوك الذي نلاحظه عند المتعلم[1].

---

(1) راجع: الغريب، رمزية. «سيكولوجية التعلم». ط 2، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية، 1959، ص. ص. 260 ـ 262.

ب ـ وجود الهدف: لا بد لأي متعلم من أن يسعى إلى تحقيق هدف معين، ومتى اتضح الهدف الذي يرغبه المتعلم راح بالسعي نحوه بكل أنواع النشاط، والخبرة، والمهارة، التي يملكها، حتى يحققه. ومتى تحقق شعر المتعلم بالارتياح والنجاح.

ومن الجدير ذكره أن الدافع والهدف مرتبطان ارتباطاً وثيقاً بعضهما مع البعض. وهذا يدفعنا إلى القول بأنه كلما كان الهدف هاماً عند المتعلم، زادت قوة الدافع نحو بلوغ الهدف[1].

ج ـ النضج الجسمي والعقلي: لا بد لأي متعلم من أن يكون قد وصل إلى مستوى معين من النمو الجسمي والعقلي، حتى يتمكن من الاستمرار في التعلم. وبكلمة أخرى لا يتم التعلم دون تيسر نضج عقلي وجسمي وإلاّ فلا يحصل التعلم. وإذا حصل فسيكون على حساب المتعلم مما يؤدي به إلى الارهاق والفشل.

د ـ الشعور بالاطمئنان: لا شك بأن شعور المتعلم بالاطمئنان، يساعده في بناء ثقته بنفسه وهذا ما يجعل من قدراته ومهاراته تأخذ مكانها دون أي شعور بالخوف. وبالتالي يتحقق النجاح المطلوب.

2 ـ عوامل خاصة بالبيئة التي يوجد فيها المتعلم

تلعب البيئة دوراً هاماً في عملية التعلم إذ أن فيها عوامل ومقومات من شأنها تقوية، وتوسيع، وتوجيه التعلم الوجهة الايجابية، كما أن فيها من العوامل ما يدفع التعلم إلى الوراء، ويجعل أفقه ضيقاً وبالتالي يعرقل عمليته. أما العوامل التي تؤثر في هذه البيئة فيمكن حصرها بثلاثة[2] وهي:

أ ـ النواحي المادية: وهي النواحي الموجودة في البيئة والتي تؤثر على المتعلم، وهي تشمل كل ما في البيت، والمدرسة، والحي، وغيرها من مظاهر مادية. فغرف البيت المختلفة وخاصة غرفة الدراسة، والمكتبة، والجو الدراسي

---

(1) ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد. «المناهج». الطبعة الرابعة. القاهرة: مكتبة مصر 1975، ص. ص 272 ـ 275.

(2) مرجع سابق، ص. 277.

يساعد المتعلم في عملية التعلم ويدفعه قدماً نحو الأمام. وكذلك المدرسة وما فيها من مظاهر مادية كالمقاعد، واللوحات، والاعلانات، والمكتبة والمختبر وجميع الوسائل السمعية والبصرية وغيرها تساهم منفردة ومجتمعة في عملية التعلم. وكذلك الملاعب، والاضاءة، والصور، والنماذج الدراسية أن تلعب دورها أيضاً في هذا المجال وبالتالي تجعل من عملية التعلم عملية تتحقق من خلالها الأهداف المرجوة، أما البيئة المحلّية فتلعب دوراً هاماً أيضاً، إذ أنها تترك بصماتها وانطباعاتها على تفكير الفرد وتعلمه بشكل عام. وعندما تتخذ هذه البيئة ميداناً لألوان مختلفة من التعلم، فإن هذه الظواهر من شأنها أن تعزز عملية النشاط من فردية وجماعية حيث تؤثر بدورها في عملية التعلم.

ب ـ **الظروف المختلفة التي يوجد فيها المتعلم**: وهذه الظروف تلعب دورها أيضاً في شقيها المباشر وغير المباشر. وتشمل هذه الظروف علاقات المتعلم مع غيره من الناس، كعلاقته مثلاً مع أفراد أسرته، ومع زملائه وأصدقائه، في المدرسة والحي.

فظروف الأسرة المادية ذات الدخل العالي تسهل للمتعلم نشاطه الدراسي وتؤمن له الاستقرار والطمأنينة وكذلك العلاقات بين الوالدين من جهة وبينهم وبين المتعلم وأخوانه من جهة أخرى، تؤثر في المتعلم، وكذلك وجود المعلم الناضج، المثقف، المتفهم، يعزز رغبة المتعلم ويدفعه إلى الاهتمام والانتباه، والتقدير والاقبال على التعلم برغبة وشوق.

3 ـ عوامل تتصل بالتدريس في عملية التعلم

لا شك أن المشرفين والمدرسين على عملية التعلم يلعبون دورهم في هذا المجال ويمكن لهذا الدور أن يظهر عبر ما يلي:

أ ـ يؤثر اشراف المدرس على التلميذ في تعلم فهم الحقائق والمعلومات.

ب ـ يؤثر في خلق وتنمية الفكر الناقد البنّاء.

ج ـ يؤثر في جعل التلميذ يربط خبراته بخبرات التلامذة.

د ـ تهيئة الفرص الضرورية كي يشبعوا حاجاتهم وميولهم، ورغباتهم.

هـ ـ خلق جو من الاطمئنان والثقة بالنفس فيقبلون على التعلم برغبة واضحة.

و ـ مراعاة الفروق الفردية بين التلامذة، لأن من شأن هذه المراعاة إعطاء كل تلميذ ما يتناسب وقدراته، واستعداداته.

ومن الجدير ذكره أن طريقة التدريس تلعب دوراً هاماً في عملية التعلُّم لأنها تساهم بشكل فعّال ومباشر في إيصال المعلومات الصحيحة وفهم الحقائق العلمية، والقدرة على تطبيق المعرفة كلما دعت الحاجة وعند الضرورة.

ومهما اختلفت طرق التدريس فإنها تصب في خانة واحدة وهي تنمية القوى العقلية للمتعلم.

وهنا نطرح السؤال التالي: أي نوع من التعليم نبغي؟؟ أهو التعليم العلمي، أم التعليم الذي يهدف إلى فهم الحقائق وجمع المعلومات؟ أم التعليم الذي يأخذ مكانه عن طريق حل المشاكل؟

إن نوع التعليم ولا شك يفرض علينا اختيار ما يتناسب معه من حاجات، وميول، وقدرات، واستعدادات، ومهارات، لمتعلم حتى تتحقق الغاية المرجوة منه.

ومهما يكن من أمر فشخصية المعلم[1]. تلعب وتؤثر إيجاباً وسلباً في عقول الناشئة وشخصياتهم. وحتى تتحقق أفضل النتائج فما على المعلم أو المعلمة إلاّ أن يلجأوا إلى ما يلي:

- إشراك التلامذة في العمل مع الآخرين، إذ من شأن هذا تنمية عامل التعاون وتقوية تفكير التلميذ في جعله ينمي نمطاً خاصاً من التفكير غير مرتكز على عامل الانانية.
- تنمية وخلق نمط من التفكير الانتقادي.
- مراقبة سلوك المتعلم عبر ارشاده المستمر.
- احترام شخصية المتعلم من أجل غرس الثقة بنفسه.
- تهيئة المتعلم لأن يكون مواطناً صالحاً، يحترم نفسه، ويحترم الآخرين ويحترم وطنه.

---

(1) راجع: غالب، مصطفى، «سيكولوجية التعلم». القاهرة: مكتبة مصر، 1963.

- خلق جو من الصلة بين المتعلم والمجتمع الذي يعيش فيه، ففي هذه الصلة فهم للبيئة التي يعيش فيها.
- بذل جهد ملحوظ من أجل فهم مشاكل المتعلم. والسعي إلى حلها قدر الامكان.
- مساعدة المتعلم على تكوين مدركات حسية صحيحة لتكون في المستقبل أساساً صادقاً لمدركات كلية واضحة، حافلة بالمعاني والأفكار.
- توجيه المتعلم نحو البحث، والدراسة العملية، مما يجعله يقف موقف الباحث ويدفعه إلى التفتيش عن الحقيقة النسبية.

ونظراً لما تلعبه الطرق التعليمية من دور هام في تنمية الشخصية وتثقيفها وصقلها فلا بُد وأن نتطرق إليها بإيجاز إتماماً للفائدة المرجوة. لأن في ذلك تحقيق للقول المأثور:

«بوسعك أن تأتي بالحصان إلى بركة الماء، لكن ليس بوسعك إجباره على الشرب».

إذاً للطريقة أهمية بالغة في جذب اهتمام المتعلم وجعله قادراً على المتابعة برغبة وشوق.

4 ـ طرق التعليم

أما طرق التعليم المختلفة فهي الآتية:

أ ـ التعليم الايضاحي Explanatory Learning[1]

يعتبر التعليم الايضاحي عبارة عن تحويل المعلومات إلى التلامذة بشكل يوضح المعلم خلاله أموراً لم تكن واضحة من قبل. وقد يتم ذلك عبر محاضرات، أو كتيبات، أو نشرات أو ما شابه ذلك. وهذا لا يعني أبداً الاستغناء عن الكتاب المقرر بل إبقاءه وتعزيزه عبر تلك المحاضرات والكتيبات

---

(1) خوري، توما. «المناهج التربوية». بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1983، ص. 149.

المذكورة أعلاه. أما إيجابيات هذه الطريقة فهي:

الاقتصاد في الوقت: تلعب الكتيبات والمحاضرات وسواها دورها في هذا الخصوص ويستطيع التلميذ عبرها أن يقتصد من جهده المبذول للدراسة وتمكينه بالتالي من فهم واستيعاب المواضيع المطروحة، وإزالة بعض الغموض عنها.

ب ـ **المرونة**: عادة ما تكون الكتب المقررة جامدة يصعب هضمها فيلجأ المعلم عبر شرحه، وعرضه للمشكلة وتأييدها بالشواهد والأمثلة اللازمة من أن يحد من قساوتها وبالتالي، يجعلها مرنة قابلة للحياة. فالسؤال والتساؤل من شأنه أن يحرك الصف ويدفعه إلى المشاركة.

ب ـ التعليم الاستفساري Inquiry Learning

لا يعتمد التلامذة في هذا النوع من التعليم على الاستماع والتسميع واستيعاب المعلومات فقط، بل على تنظيم المعلومات بطريقة علمية من أجل حل بعض المشكلات، أو الاشارة إلى العلاقة الكائنة بين عنصرين أو أكثر من عناصر قيد الدرس.

فالهدف الرئيسي هو تجميع الحقائق البسيطة ثم تدريب التلامذة على كيفية الوصول من خلالها إلى تطوير معيار لقياس صحتها وحسن دلالتها.

ويمكن تعريف التعليم الاستفساري بأنه:

«الطريقة التي يستطيع التلامذة بواسطتها أن يحددوا المشكلة، ويقترحون بالتالي الطرق المختلفة لحلها»[1].

وهنالك وسائل مختلفة لتحقيق التعليم الاستفساري وهي التعليم بالاستدلال، والتعليم عن طريق الاكتشاف وغيرها.

ولطريقة التعليم هذه فوائد منها:

- تساهم في تعليم التلميذ المبدأ العقلاني لحل المشكلات، عبر منطلق السببية والتحليل.

---

(1) مرجع سابق، ص. 150.

- تساهم في خلق الحافز عند المتعلم.
- ينشأ عبرها تعلم قواعد جديدة لحل مشاكل مختلفة.
- تساهم في تذكر المعلومات المعطاة وتسهل حفظها.

لذلك يعتمد عليها اليوم كونها أثبتت فعاليتها ونجاحها في ميدان التعلُم.

ج - التعليم بواسطة الفئات Learning by groups

تعتمد هذه الطريقة على تقسيم تلامذة الصف إلى فئات صغيرة. تعمل كل فئة بشكل مستقل عن الفئة الأخرى[1]. ولا يعتبر دور المعلم ناقلاً للمعلومات وحسب، وإنما منسقاً للنشاطات ومرشداً للتلامذة في كيفية القيام بالعمل الموكول اليهم. وهنا يشارك التلميذ زملاءه في الفئة في التخطيط كما في التنفيذ لأمر أو لمهمة وذلك عبر الاجابة أو المشاركة في مواضيع مطروحة من قبل المعلم يجري نقاشها وحلها ضمن الفئة الواحدة.

وتساهم هذه الطريقة في تعليم التلامذة العمل الجماعي والمشاركة فيه على الصعيدين الفردي والجماعي. فإذا أراد معلم التاريخ أن تدرس فترة تاريخية معينة فيلجأ عبر تقسيمه الصف إلى فئات أن تدرس كل فئة عاملاً معيناً منها كأن تدرس الفئة (أ) العامل السياسي والفئة (ب) العامل الاقتصادي، والفئة (ج) العامل الثقافي... الخ...

د - التعليم الانفرادي أو الفردي Individual's Learning[2]

يأخذ التعليم مكانه من خلال تعليم الفرد، وتقاس نتيجة التعلم من خلال تغيُّر سلوك الأفراد، ومع هذا يركز المعلم على تعليم المجموعة أكثر منه على تعليم الفرد.

إلاّ أن عدداً من علماء النفس يرغبون في إعادة النظر في تدريس طرائق التعلم هذه وتحويلها إلى تعليم منفرد لكل تلميذ عبر وضع هدف معين ثم التأكد من تحقيق هذا الهدف مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات، ورغبات، وميول،

---

(1) خوري، توما. مرجع سابق ص. 170.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

واتجاهات، واستعدادات التلميذ المذكور حتى يحقق التعلم الغاية المرجوة منه.

هذا ويتم التعليم الفردي عبر طريقتين اثنتين:

- الطريقة الأولى[1]: ويلجأ فيها المعلم إلى رسم خط بياني لكل تلميذ كي يدل على المستوى العقلي والعلمي له ثم يعطي ما يتناسب وهذا المستوى من معلومات، وفي حال التأكد من استيعاب وهضم هذه المعلومات يُعطى منها ما هو أكثر صعوبة وتعقيداً وهكذا... حتى يتم تحقيق النجاح.

- الطريقة الثانية: وهي ما يدعى بالتعلم المستقل independent Learning وهنا يختار التلميذ مشكلة معينة ثم يسعى إلى حلها. وتهدف هذه الطريقة إلى تعزيز الاستقلال العقلاني وتركيزه من أجل الوصول إلى أفضل النتائج.

هـ - الألعاب والدور اللعبي Play and Role Playing

تستخدم الألعاب كوسيلة مساعدة في تحقيق أهداف تعليمية معينة. وقد أوجز العالم «كولمان» الفوائد المختلفة من الاعتماد على هذا النوع من التعليم وهي:

أ - كون اللعب هام ومفيد للأولاد، فإن في إقبال التلميذ عليه برغبة تعلم شيء جديد يؤمن عبره تحقيق نجاح معين.

ب - يمثل اللعب ناحية من نواحي حياتنا المعقدة، فهو يمثل الحياة الواقعية التي يعيشها الناس، لذلك يعتبر التعلم عبرها مساعدة له في فهم الحياة بشكل عملي ومناسب.

ج - يتطلب اللعب مشاركة التلميذ بنشاط وحيوية لا مشاركة سلبية عبر الاستماع والاصغاء، والتلقين فقط.

وهكذا يتم التعلُّم هنا عبر تقمص التلميذ لدور لعبي معين كأن يُطلب منه

(1) Block, J. «Mastery of Learning». Theory and Practice New York: Holt Rine Hart and Winston, 1971, p 72

أن يلعب دور الأب أو القائد أو القاضي أو المعلم أو سواها وهذا من شأنه أن يساهم في تنمية ذاته وتوسيع أفكاره وآفاقه. أليس التعلم هو الحياة.

والسؤال المطروح الآن: ما هو المنوال الذي تجري عليه عملية التعلُّم ويبني عليه المعلم عملية التربية والتعليم؟ وللاجابة على هذا السؤال لا بد لنا من التحدث عن ما يلي:

أ ـ إثارة الدوافع والمحركات الداخلية[1]: لا يمكن أن يكون ثمة من تعلم صحيح إلاّ إذا كان مبنياً على مبادئ التعلم الصحيح، وإن مراتب التعلم والخطوات الداخلة في هذه المراتب تعيِّن عملية التعليم ومراتبها وخطواتها. وبناء عليه تكون المرتبة الأولى في عملية التعليم كما في التعلُّم «إثارة الدوافع والمحركات الداخلية عند المتعلم». فيجب أن يطلب المتعلم شيئاً يشعر أنه بحاجة إليه، أي أن يرى في ما هو علي وشك أن يتعلمه ما يبلغ به هدفاً يسعى هو إليه، أو يحقق به مهمة، أو ميلاً ناشطاً من ميوله الفطرية. ويترتب على ذلك اندفاعاً لسد الحاجة، وبلوغ الهدف، وتحقيق المهمة أو الميل.

ب ـ الخبرة Experience[2]: تأتي مرحلة الخبرة بعد المرحلة الأولى من إثارة الدوافع والمحركات الداخلية وتشمل الخبرة ثلاثة أمور هي:

- الدلالة.
- الاستجابة.
- التقوية.

ويقوم المتعلم فيها وعبرها بأفعال وأعمال من أجل التعلم. وهناك يعطي العلماء الذين ينظرون إلى الخبرة بمنظار الأهمية الكبيرة إلى درجة أنهم يسمونها التعلم الذاتي Self Learning.

لقد ميز «ديوي Dewey» بين الخبرة التربوية الصحيحة والخبرة الفاسدة عديمةُ الفائدة التي لا قيمة تربوية لها. ويقول أن للخبرة التربوية ثلاثة مرتكزات هي:

- الحالة القائمة في نفس الكائن الانساني الحي.

---

(1) غالب، حنا. «التربية المتجددة وأركانها». بيروت: مطبعة عيتاني، 1965، ص. 368.

(2) المرجع نفسه الصفحة نفسها.

- الحالة القائمة على البيئة الخارجية الطبيعية الاجتماعية.
- عملية التفاعل الذي ينشأ ويشتد بين البيئتين بتبصُّر وإدراك وفهم لاستخراج المعاني والمفاهيم والمبادئ.

أما الحالة الأولى فتشمل ظروف التعلُّم (البيئة الخارجية) والمؤثرات، والمواد، والوسائل والأشخاص، واللُعب، والكتب، وسواها من عوامل خارجية. وأما الحالة الثانية (البيئة الداخلية: أي في نفس الكائن الحي فهي القوى الناشطة، والبواعث الطبيعية، والحاجات والرغبات، والأهداف وما شابهها.

وأما الحالة الثالثة (التفاعل بتبصُّر) فهي تؤكد بأن الخبرة لا تكون تربوية فعالة إلاّ إذا مُورست فيها قوى البيئتين الداخلية والخارجية بحيث يستفيد الكائن الانساني الحي من خلال هذا التفاعل الخروج بادراكات ومعان ومفاهيم جديدة وكأنما هو يقول: كنت غير مدرك فأدركت وجاهلاً فعلمت. لذلك يعتبر التفاعل بتبصُّر Insightful Interaction انه أساس الخبرة وعصبها. بحيث تصبح الخبرة التربوية عبره غنية فعّالة وهكذا نستدل بأن الخبرة = التعلم.

تحوُّل التعلُّم Transfer of Learning[1]

يعتبر تحول التعلم مسألة ذات أهمية كبيرة في هذا الميدان. فهل يتحول ما يتعلمه التلميذ في الصف إلى أعمال ومشكلات الحياة خارجه؟ وهل يفيد الطالب من دراسة الآداب والعلوم والرياضيات واكتساب مهارة لحلها في انتخاب نائبه إلى مجلس النواب مثلاً أو في حل مشكلة اجتماعية متعلقة بالمصلحة العامة؟

فإذا لم يتمكن المتعلم بما يتعلمه من المنهاج المقرر أن يصبح سلوكه أفضل ممّا كان وتصرفه أكثر ذكاء وفاعلية فإن التعلم عندئذٍ لا يكون قد حقق أهدافه بل يكون مضيعة للجهد والوقت والمال.

ولكن السؤال الآن الأكثر أهمية والحاحاً هو: متى وكيف يحصل تحول

---

(1) مرجع سابق، ص.ص. 383 ـ 385.

التعلم؟ لا شك أن عدداً كبيراً من علماء النفس قام بمسعى ملحوظ من أجل ذلك فمن وليم جيمس William James إلى ثورندايك Thorndike إلى وودورث Woodworth إلى سليت Sleight جميعهم توصلوا إلى ما يلي:

«بأن تحول التعلم يتوقف إلى مدى بعيد على كيفية تنظيم المادة، وجعل المتعلمين يهتمون اهتماماً عقلياً باكتشاف العلاقات والعناصر المشتركة وبناء التصميمات بحيث يمكن تحويلها من مادة دراسية معينة إلى أخرى ومن ظرف تعلم إلى آخر شرط أن يكون المتعلم قد أدرك طبيعتها وفوائدها وعمم مدى تطبيقها».

هذا ويمكن للتحول أن يكون إيجابياً وسلبياً. فالتحول الايجابي من عمل إلى آخر ـ عضلياً كان أم لفظياً ـ يحصل غالباً. لكن هذا الحصول يُعزى دائماً إلى تشابه المواد أو الأساليب أو المبادئ بحيث يرى المتعلم أن ما تعلمه في الظرف الأول يصدق على الظرف الثاني، وأن الأساليب التي أصابت هناك النجاح يمكن استعمالها هنا، أو أن المبدأ المكتسب سابقاً ينطبق على الوضع الجديد، وذلك طبعاً يختلف عن التحول الذي تدعيه نظرية «ترويض العقل». أما التحول السلبي فيحصل عندما يعيق ما يكتسب من المواد أو الأساليب أو المبادئ المزيد من التعلُّم.

لذلك وبناء عليه يفترض في المعلم أن ينظم مواد التعلم وخبراته وأساليبه وطرقه على نحو يجعل المتعلم قادراً إلى تمييز العناصر والمواد والعلاقات المشتركة وإلى العناية باستخراج المبادئ وصوغ التعليمات والمثل العليا والمواقف النفسية وبذل الجهد اللازم لازالة كل ما يعيق المزيد من التعلم.

الفصل السادس عشر

الشخصية العربية

صفاتها:

بما أن العائلة أهم مؤسسة اجتماعية في المجتمع فإنها تعتبر وسيطاً رئيسياً بين شخصية الفرد والحضارة الاجتماعية التي ينتمي إليها، كما أن شخصية الفرد تتكون ضمنها حيث أن قيم المجتمع وأنماطه السلوكية تنتقل وتتقوى فيه من خلالها، لذا فقد كان لطرق تربية الطفل دور كبير في تعيين وتحديد نوعية الشخصية ثم إن التصرف والمواقف التي يتخذها الوالدان وغيرهما من أفراد العائلة تؤثر تأثيراً حاسماً في نمو شخصية الفرد، وذلك لأنها تؤثر في حاجات الطفل الأساسية المختلفة[1].

إن الناظر في أساليبنا التربوية والتعليمية يلاحظ أنها تتصف بصفتين رئيسيتين هما الإقلال من الإقناع والمكافأة والزيادة في العقاب الجسدي والتركيز على التلقين الأمر الذي «يعمل على تعزيز السلطة وتشجيع البصم واستبعاد التساؤل والبحث كما يعمل على تعطيل طاقة الإبداع، وتكوين أنماط جامدة من التعامل والحوار[2]، وبذلك فإن الآباء والمعلمين بهذا الأسلوب يحدون من فضول أبنائهم وطلابهم، فلا يمنحوهم أي تشجيع، بل يعملون على إحلال روح الخضوع محل روح الإقتحام وروح المكر محل روح الشجاعة، والتراجع محل المبادرة والمبادأة.

---

(1) هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي. الطبعة الأولى، بيروت: الدار المتحدة للنشر، 1975 ص ص 23 ـ 34.

(2) نفس المرجع، ص 50.

من آثار أساليبنا التربوية والتعليمية على أي مستوى خلق رجال كالأطفال في حضور آبائهم أو من يكبرونهم سناً» أو جاهاً أو مركزاً، فلا النضوح ولا الذكاء ولا الاستقلال الاقتصادي يمكنها أن تحرر الفرد من سيطرة السلطة الشخصية التي تعرض لها في طفولته، فطفلنا العربي يتلقى تربية لا تتيح له سوى مجالاً ضيقاً لتحقيق استقلاله الذاتي فإذا حاول الطفل تسلق الدرج أو فتح الباب أو زحزحة الكرسي يجد من يقوم بهذا العمل بدلاً منه[1]، ولذا فإنه سرعان ما يتعلم العزوف عن النشاط المستقل منتظراً من الآخرين القيام بالأعمال التي يتوجب عليه القيام بها، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالعجز، واكتساب عادة الخجل والجبن. إننا نشجع الطفل والطالب على قبول آراء الآخرين دون تردد أو تساؤل ومن ثم يفقد الثقة بآرائه الخاصة مما يلجئه إلى الآخرين عند مواجهة أية مشكلة من مشكلات الحياة لأنه لم يكتسب صفة الاعتماد على النفس والتفكير المنطقي السليم القائم على البحث والمناقشة والمماحكة[2].

لذلك نراه كثيراً ما يتهرب فيلقي التبعة والمسؤولية عن كاهله على غيره متخذاً شعاراً «مش هيك قلتلك» أو «أنا ما بخصني» أو «أنا دخلني».

وفي بداية عصر النهضة غلبت المعرفة الدفاعية والفكر الدفاعي على المعرفة النقدية والفكر النقدي، حيث أخذ مثقفونا «يرسمون لنا صور تاريخنا وحضارتنا ومجتمعنا في شكل تبريري في وجه سيطرة الغرب ونفوذه وأصبح هدف المعرفة درء الخطر عن الذات بدلاً من معرفة الذات وتفهمها»[3] وأكثر مما يتجلى الأسلوب تبريري في التهويل في وصف قوة العدو من أجل تبرير عدم محاربته وبتضخيم المصاعب والعقبات التي تعترض سير العمل.

إن من نتائج التخجيل والعقاب البدني والحد من الحرية المألوفة في تربيتنا، الشعور بالنقص والشك في الذات والحط من قيمتها ولذا فإننا نعاني من شعور بالنقص تجاه كل ما هو غربي، ولا نزال حتى اليوم نتخذ في حياتنا

---

(1) نفس المرجع، ص 40.
(2) هشام شرابي، مرجع سابق، ص ص 40 - 42.
(3) نفس المرجع، ص 85.

اليومية أنماطاً ونماذج للعمل والفكر والسلوك نستمدها من الغرب دون تفحص أو تقييم وتقبلها بلا سؤال لمجرد أنها أوروبية أو أميركية المصدر[1].

إننا في تربيتنا نتعلم التدرب على فن معاشرة الناس ومسايرتهم التي ترتكز على الرياء والنفاق والكذب والنميمة، وما من حسنة تذكر للمسايرة سوى أنها تقوي حب المعاشرة بين الناس، وتخفض توتر التفاعل الاجتماعي بينهم، ولكن خطرها أشد وأعظم من فائدتها وذلك لأن العمل الاجتماعي الذي تسيطر عليه روح التسلية والمجاملة لا يمكن أن يؤدي إلى نتيجة فعالة. . . والمسايرة تضع عراقيل هائلة في طريق العمل والتنفيذ بحيث يتعذر التعبير عن الخلافات أو حلها عند لقاء الناس وجهاً لوجه»[2]. وبالتالي ينعدم النقد الموضوعي لأن الصديق لا يتوقع إلا المدح والإطراء من صديقه، والعدو لا يتوقع إلا الذم والقدح من عدوه أو مبغضه، فمن هنا يحصل انحراف في عجلة التقدم والتطور.

إن ظاهرة المسايرة فينا تؤدي إلى ربط أفكار الناس بأشخاصهم مما يجعل التمييز في الحياة العامة بين الناس وأفكارهم مستحيلاً حيث ينظر إلي أقوال الشخص من خلال الهالة الموجودة حول شخص صاحبها فكأننا نعلم أبناءنا أن يمزجوا الفكرة بشخص صاحبها وكرامته، ونعلمهم كيف يتعاملون مع الأشخاص لا مع الأشياء لأن الطفل العربي إذا وجد في بيئة أخرى في الطبيعة مثلاً، شعر بالارتباك لأن ما ينقصه بالضبط هو القدرة على التعامل مع الأشياء «كما أن مماثلاً خطه في بيئتنا العربية أن الكلمة المسموعة والمنفذة هي لصاحب القوة والجاه فالحق دائماً مع صاحب النفوذ فمن هنا كان المدار عند العربي هو للإرادة لا للفكر، فليس المهم أن تعقل، ولكن المهم هو أن تريد شريطة أن تملك القوة التي تنفذ إرادتك»[3].

نتيجة لأسلوب التربية والمعاملة والظروف السياسية التي تمر بها منطقتنا العربية فإن:

---

(1) نفس المرجع، ص 122.
(2) هشام شرابي، مرجع سابق، ص 52.
(3) زكي نجيب محمود، «تجديد الفكر العربي»، بيروت: دار الشروق، 1971، ص 297.

الأنانية على صورتين، الأولى هي ما ينصرف فيها تفكير الفرد الكلي إلى مصالحه الذاتية، فنظرته ضيقة جداً، حيث لا يهتم بما يدور حوله ما دامت مصالحه كاملة وفي حالة استقرار واطمئنان، أما الصورة الثانية هي تلك الأنانية العائلية حيث يتجه فيها الشخص بالإضافة إلى نفسه إلى عائلته، أو عشيرته أو طائفته تلك التي لا تتوافق مع الولاء الاجتماعي، لأن المهم هو تحقيق مطالب ومكاسب العائلة دون غيرها[1] ولا يخفى على أحد أن الروح الفردية الغالبة علينا هذه الأيام تمنعنا من التعاون حتى في ميدان العلم[2] وبوساطة إدراج الطفل في المجتمع من خلال العائلة «فإن الطفل ينمو وشعوره بأن مسؤوليته تجاه عائلته لا تجاه المجتمع»[3] لقد أعاد هاني عبد الرحمن وجود الأنانية فينا إلى القلق والاضطراب اللذين يتصف بهما مجتمعنا وإلى التحاسد والتباغض والتخاصم فيما بيننا[4].

إن الأمور الجنسية في العائلة العربية تحاط بالسرية والخوف والكتمان الشديد الأمر الذي يجعل الطفل يبلغ سن المراهقة وهو لا يعلم كلياً عن حقيقة ما يجري حوله وما يدور في نفسه، فتنشأ عنده عقدة نفسية، ويصبح موضوع الجنس محوطاً بالخجل حتى لو شاءت الصدف واجتمع شاب وفتاة واضطرهما الموقف الحديث معاً فإنك تجد الارتباك والاضطراب باديين عليهما هذا وقد:

أثبت علم النفس أن الكبت اجنسي يقتل روح التمرد في الفرد ويخضعه لإرادة الأب وللسلطة الاجتماعية التي يمثلها هذا الأخير وهذا الاخضاع يؤدي بدوره إلى عوارض نفسية مختلفة منها ضعف القدرة على التساؤل الحر والتفكير المستقل، أي إلى التشتت العقلي بشكل عام[5].

---

(1) قحطان الطويل، «المثقفون والحركة الثورية المعاصرة»، المثقف العربي، وزارة الثقافة والإعلام العراقية، العدد السادس، السنة الثانية، تموز 1970، ص 48.

(2) جميل صليبا، مستقبل التربية في الشرق العربي، مشورات كلية التربية بجامعة دمشق، مطبعة جامعة دمشق، 1962، ص 85.

(3) هشام شرابي، مرجع سابق، ص 37.

(4) هاني عبد الرحمن صالح، مرجع سابق، ص 18.

(5) هشام شرابي، مرجع سابق، ص 109.

لذا فنحن بحاجة إلى تربية جنسية سليمة تقوم على الصدق والصراحة حتى تتلافى ما يترتب على الكبت والجوع الجنسي الذي يعاني منه شبابنا.

إننا في حياتنا الثقافية ما زلنا في مرحلة السحر التي تعالج الأمور بغير أسبابها الطبيعية، وذلك لإيمان الكثير بتعطيل القوانين الطبيعية عن العمل بالكرامات التي يختص بها نفر من أصحاب القلوب الورعة الطيبة[1]، أن العقلانية السحرية الموجودة لدى الكثير من فئات مجتمعنا على اختلاف مستوياتها:

تجعل الفرد يفترض بصورة لا شعورية أن ذاته والواقع يخضعان لقوى غير التي يمكنه أن يعيشها بالتجربة المباشرة بمعنى أن هناك في التجربة العادية عنصراً خارج التجربة المباشرة يتخطى العقل... إن العقلانية السحرية بهذا المعنى تتضمن ثنائية ذهنية بحيث أن عنصراً سحرياً يختلط بالعقلانية السوية[2].

من ميزات هذه العقلانية السحرية أنها تسهل للفرد العثور على كبش فداء يبرر به عدم قيامه بالواجب الملقى على عاتقه وبذلك يعفي نفسه من التبعات والمسؤوليات حيث يضع اللوم على قوى خارجة عن إرادته وقوى تفوق قدرته.

اتجاهات الثقافة العربية:

لقد برز عندنا ثلاث اتجاهات للثقافة العربية نتيجة إحياء ثقافتنا العربية القديمة، واتصالنا بالحضارة الغربية، ويوضح هذه الاتجاهات زكي نجيب محمود بقوله:

فريق منا آثر أن يعتصم بالتراث الماضي وحده، وأن يغلق نوافذه دون العلم الحديث الوارد إلينا... وفريق آخر ذهب إلى النقيض الآخر وارتمى في أحضان العلم الوارد إلينا، مغلقاً نوافذه دون تراثه حتى كان الواحد من هؤلاء لا يكاد يحسن قراءة العربية نفسها... والثالث الذي ما زال يتحسس خطاه

---

(1) زكي نجيب محمود، مرجع سابق، ص ص 57 ـ 61.

(2) هشام شرابي، مرجع سابق، ص 73.

على الطريق بغية أن يصوغ ثقافة فيها علم الغرب وفيها قيم التراث العربي جنباً إلى جنب، لا بل متضافرين في وحدة عضوية واحدة[1].

أما جميل صليبا فيحدد اتجاهاتها كما يلي:

1 ـ اتجاه محافظ:

يريد التمسك بمبادىء الحضارة العربية القديمة.

العزوف المطلق عن حقائق الحضارة الغربية مع الحفاظ على القيم التي جعلت العرب يفوقون غيرهم من الأمم أيام مجدهم، ويعللون أن سبب تأخر العرب هو نكوصهم عن الدين والحل في رأيهم هو الرجوع إلى الدين وإلى سيرة السلف العظيم والعمل الصالح ويعتقدون في حضارة العرب ما يفكك عرى الأواصر والاتصال وفيها من الضلالات ما يخالف عقائدنا وشرائعنا، ودعاة هذا الاتجاه يزعمون أن للثقافة جانبين جانب علمي وجانب معنوي كالآداب، والفلسفة، وهم يرفضون الجانب المعنوي ويقرون الجانب العلمي وذلك لأنه في رأيهم أن نهضتنا الثقافية الأدبية يجب أن تقوم على مبادئنا الروحية ولما ما تستمده من ماضينا ومن أعماق شخصياتنا[2].

2 ـ اتجاه مجدد:

يخالف دعاة المحافظين في تقسيمهم للثقافة وذلك لأنهم ينظرون إلى الثقافة على أنها وحدة متكاملة إذا ما جزئت فقدت وحدتها وعناصر حيويتها، ومن ناحية ثانية فإن الجانب العلمي للثقافة يؤثر في الجانب المعنوي ويبدله، فلو تم أخذ الجانب العلمي وإضافته إلى ثقافتنا المعنوية لحصل عندنا خليط متنافر مضطرب، حيث لا بد من تبديل ثقافتنا المعنوية حتى تصبح منسجمة مع ثقافتنا العلمية الحديثة. ولذا لا بد من سلوك الطريق الذي سلكه الأوروبيون حتى نكون أنداداً لهم في العلم والفلسفة والأدب والفن[3].

---

(1) زكي نجيب محمود، مرجع سابق، ص 270.
(2) جميل صليبا، مستقبل التربية في الشرق العربي، مرجع سابق، ص ص 92 ـ 93.
(3) نفس المرجع، ص ص 93 ـ 94.

3 ـ اتجاه معتدل:

أما دعاة الاتجاه المعتدل فهم الذين يؤمنون بأن لكل حضارة دعائم قوية صالحة للبناء، وتعمل على التقدم، ولذا يترتب على الإنسان العربي، والمثقف خاصة أن يبحث عن هذه الدعائم فيأخذها ويعمل بها سواء كانت قديمة أم حديثة وتراثنا العربي مليء بهذه الدعامات فينبغي الكشف عنها والعمل بها مع الإضافة إليها ما يلائمها من الحضارات الأجنبية الأخرى حتى نستطيع أن نشيد صرح ثقافتنا على أساس ثابت[1].

مما سبق نستطيع أن نخلص إلى أن ثقافتنا العربية لا تبلغ غايتها إلا إذا اتصفت بالأصالة القائمة على الابتكار والإبداع وباتصالها بحاجاتنا القومية ومنازعنا الفكرية، فينبغي أن نتجه إلى الماضي لنستمد أحسن عناصره الثقافية بنفس الدرجة والشدة وينبغي أن نقتبس عن الغرب أداة تحدثه على أساس بعيد عن التقليد، قائم على التجربة والدراسة الواعية من أجل إبراز حاجاتنا السياسية والاجتماعية وشخصياتنا القومية التي نستطيع أن نستنبط منها ما يضيء لنا طريقنا في تقليد أو اقتباس نقتبسه.

العقبات التي تواجه الثقافة والشخصية العربية:

إن من أولى العقبات التي تواجه الثقافة والمثقفين العرب هي مشكلة الحرية السياسية أو حرية القول والتعبير عن الرأي ـ حرية الكلمة بمعنى عام حيث يطالب بتحقيق هذه الحرية تحقيقاً يجاوز الكتابة على الورق ليصبح سلوكاً جارياً في صلب الحياة التي نحياها كل يوم. تبرز مشكلة الحرية بسبب اجتماع السلطة والرأي في يد واحدة، تلك التي تملك الإرادة فلا يجرؤ أحد على مخالفتها أو نقض ما تدلي ونصرح به مهما كان نوعه فالحال هذا ينسجم مع قول أبي العلاء المعري:

جلداً صارماً وتلواً باطلاً   وقالوا: صدقنا، فقلنا: نعم[2]

كذلك الإيمان بقدرة الإنسان على تعطيل قوانين الطبيعة عن العمل

(1) حميل صليبا، مرجع سابق، ص 94.

(2) زكي نجيب محمود، مرجع سابق، ص ص 27 ـ 33.

والاتيان بالخوارق والمعجزات، وهذا الإيمان بقدرة تلك الفئة من الناس لا يقتصر على الأميين من الناس، بل يتعداهم إلى طبقة المتعلمين الذين إذا ما أتيحت له فرصة مجالستهم لتعجب أشد العجب وأنت تستمع إلى ما يديرونه بينهم من أحاديث على تصديق وإيمان بالعلوم الطبيعية وقوانينها، ولكن إذا ما فتح لهم موضوع الخوارق والكرامات إنهم عندئذ يقبلون وهم في نشوة السعادة والرضى أن يحكي عن أصحاب الصلاح والطيبة والتقوى كل الخوارق التي تبطل أي قانون شئنا في قانون الطبيعة[1].

ثم إن سلطان الماضي ما زال يفرض نفسه على الحاقد بمثابة السيطرة يفرضها الموتى على الأحياء، فإعجابنا بالقديم يتعدى درجة الإعجاب إلى درجة التقديس من حيث أن القديم معصوم عن الخطأ فلا تجوز مناقشته، الأمر الذي يصل إلى وضع ستائر كثيفة وحاجبة للأعين عما قد جاءت به الأيام من تطورات في العلم والمعرفة.

أيضاً من العقبات التي قد تكون لها صلة وثيقة الارتباط بالماضي ظاهرة الاسلاب في اللغة العربية حيث أن سيطرة الصيغة الأسلوبية المسبقة الصنع، سواء أكانت هذه الصيغة تراثية أو معاصرة، إنما تمثل فعلاً من أفعال سلب الكاتب العربي حريته وبالتالي تعزيز شعوره بالاستلاب[2].

لذا فإن زكي نجيب محمود يريد أن نستخدم اللغة استخداماً وظيفياً يساير العصر ومخترعاته وتقنيته شريطة أن تحقق أولاً المحافظة على عبقريتها الأدبية وأن تكون أداة للتوصيل لا مجرد وسيلة لترغم المترنمين، وثانياً أن تحقق لنا الوسيلة التي ندخل بها مع سائر الناس، عصر التفكير العلمي الذي يحل المشكلات[3].

هذا ناهيك عن العقبات المتعددة الجوانب نحو أزمة النشر التي تحول دون طبع ونشر الأعمال الأدبية في كتب وتوزيعها على نطاق واسع وقلة عدد

---

(1) زكي نجيب محمود، مرجع سابق، ص 58.

(2) خلدون الشمعة، كيف يكفر الكاتب العربي المعاصر باللغة ـ دراسة تقويمية لاستفتاء المعرفة، المعرفة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي السورية العدد 178، كانون أول، 1976، ص 264.

(3) زكي نجيب محمود، مرجع سابق، ص ص 211 ـ 223.

المجلات الأدبية المتخصصة التي تفسح المجال أمام نشر المواضيع المتخصصة وافتقاد الحياة الأدبية للصراع الأدبي الحقيقي الذي يثري الحياة ويعد عاملاً من عوامل ازدهارها ثم عدم توفر الدعم والتشجيع المادي والمعنوي من قبل المؤسسات والأفراد للثقافة والمثقفين كذلك عدم وجود الإقرار لدى معظمنا من أن بعض الآباء يضربون أبناءهم إذا رؤوهم يقرؤون في قصة أو كتاب غير مقرر، لأن تركيزهم منصب على الكتاب المقرر وحده[1].

صفات الثقافة العربية:

بعد الحديث عن الشخصية العربية واتجاهات الثقافة العربية والعقبات التي تواجهها، نستطيع أن نستخلص صفات الثقافة العربية الحالية، ومن أولى هذه الصفات اعتمادها على الكمية دون النوعية أو الكيفية، فنحن أخذنا بنشر التعليم بين الكبار وقبلنا أعداداً هائلة من الطلاب الصغار في المدارس دون التفكير في توعية الذي تحتويه أذهانهم[2]. مما جعل المثقف إذا أنتج شيئاً ما (مطالعة، دراسة، محاضرة) كان نتاجه حصيلة سلف سريع، هادفة إتمام الشيء في أسرع وقت ممكن وبأقل جهد ممكن، ومن هنا كان نتاج مثقفينا في أكثر الحقول نتاجاً مبتسراً سطحياً لا يعبر عن قدرتهم الحقيقية[3].

إن الثقافة العربية لا تتطابق والتقدم الحضاري الذي أحرزناه في ميدان الزراعة والصناعة والعمران والتجارة، فقد تقدمت حياتنا المادية في الأيام الأخيرة تقدماً سريعاً دون أن يكون تقدمها مصحوباً ـ بتقدم روحي موافق له وسبب ذلك أن ظواهر الحياة المادية أسرع انتقالاً إلينا من ظواهر الحياة الروحية[4].

كما أن من ميزات ثقافتنا العربية اعتمادها على إلهام القلب والعاطفة أكثر من اعتمادها على نظر العقل وذلك:

لأننا لا نزال نكتب بمداد عن عواطفنا.. ونتشبث

---

(1) صلاح عدس وحلمي محمد القاعود، «قضية الشباب والأدباء الشبان»، الزهور (ملحق الهلال)، السنة الرابعة، العدد 9، سبتمبر 1976، ص ص 6 ـ 10.

(2) جميل صليبا، مرجع سابق، ص ص 79 ـ 82.

(3) هشام شرابي، مرجع سابق، ص 137.

(4) جميل صليبا، مرجع سابق، ص 83.

بأحكامنا السابقة تشبث الأعمى بالعـ التي ينر[؟]
عليها، ,والاعتماد على الإلهام وحده في معالجة القضايا
الفكرية يعود الكاتب القصير النفس التسرع في
الحكم، والتسرع في الحكم يقود إلى الوقوع في الخطأ في
كثير من الأحيان[1].

ثم ظاهرة الأسلية في اللغة، وما تفرضه على الكاتب من قيود والتزامات لا ينبغي أن يخرج عليها، تؤدي به إلى الجمود والقوقعة داخل أسلوب أو صيغة معينة، في كثير من الأحيان وتعجز عن مسايرة ركب التقدم والتطور والكشوفات العلمية المتتالية، وقد نوه عن هذا الموضوع بكشل أكثر تفصيلاً، تحت بند العقبات التي تواجه الثقافة العربية.

يقول عبد القادر يوسف أنه:

من الممكن إذا أردنا تصنيف الفلسفة السياسية للثقافات أن نضع الثقافة العربية في المرتبة التي تحتل الموقع الوسط بين ثقافة الغرب وثقافة الشرق، فهي لا شرقية ولا غربية كما أنها ليست مركباً للثقافتين وليست حلقة اتصال تربط بينهما، بل هي ثقافة تسمى ما بين الثقافتين[2].

---

(1) جميل صليبا، مرجع سابق ص ص 84 ـ 85.

(2) عبد القادر يوسف، «مستقبل التربية في العالم العربي في ضوء التجربة الفلسطينية»، القاهرة: مركز كتب الشرق الأوسط، 1962، ص 253.

الخاتمة

إن تقدم المجتمع العربي ونهوضه من كبوته لا يتم إلا: بالمعرفة الذاتية التي هي شرط أساسي للتغير الذاتي في الفرد كما في المجتمع وأن لا تكون هذه المعرفة مجرد معرفة نقدية قادرة على اختراق الفكر السائد والنفاذَ إلى قلب القاعدة الحضارية التي ينطلق منها سلوكنا الاجتماعي، وينبع منها فكرنا وقيمنا وأهدافنا. أمّا الوعي الصحيح هو الوعي النقدي القادر على كشف الواقع وتعريته وإظهار قاعدته الحضارية، ولا يمكن تغيير الواقع إلا بكشف النقاب عن حقيقته.

من هذا المنطلق نستطيع أن نصل إلى المواطن العربي الصالح والمجتمع العربي المرغوب فيه، بإضافة الفرد صفات إلى نفسه، وبتخليه عن صفات أخرى لأن الجانب السلبي في الإنسان والمجتمع ليس بأقل قيمة من الجانب الإيجابي، بل قد يكون التخلي عن الصفات المعوقة أبلغ أثر من إضافة الصفات المرغوب في إضافتها، كالعليل الذي يهمه أن يطرد من بدنه جراثيم المرض قبل أن يهمه نوع الطعام الصحي الذي ينبغي أن يقتات به ليسترد العافية.

كذلك بالتخلي عن الفردية والأنانية المسيطرة على أفراد مجتمعنا وتحويلها إلى نزعة إيجابية بصورة، نحافظ على الفرد ومصلحته وننقذه من التنازع المميت وبذلك يتمهد الطريق لبناء علاقات اجتماعية جديدة تقوم على الخلق والإبداع والتعاون في مجتمع ترتبط فيه مصالح الأفراد وأهدافهم بمصالح المجتمع وأهدافه، بكل ما في ذلك من شمول».

ثم علينا أن نعمل على إيجاد التوازن بين قوى الفرد والمجتمع المادية والروحية حتى يشعر بالاستقرار والاطمئنان عن طريق تجريد النفوس ممّا لحق بها من أدران قديمة وبفرس روح الانفتاح والتفتح من أجل مستقبل أفضل.

المراجع

المراجع العربية

1 ـ أبو غنيمة، صبحي. «نظرة في أعماق الانسان». دمشق: مطبعة الأديب، 1958.

2 ـ ابراهيم، عبد اللطيف. «المناهج». ط 4، القاهرة: مكتبة مصر 1975.

3 ـ أسعد، ميخائيل، «شخصيتي كيف أعرفها». بيروت: دار الآفاق، 1984.

4 ـ المليجي، عبد المنعم وحلمي. «النمو النفسي». ط 4، بيروت: دار النهضة العربية، 1971.

5 ـ خوري، توما. «المناهج التربوية». بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1983.

6 ـ خوري، توما: «الدراسات الاجتماعية المتجددة وطرق تدريسها». بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1984.

7 ـ خوري، توما. «علم النفس التربوي». بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1986.

8 ـ دسوقي، كمال. «الاجتماع ودراسة المجتمع». القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية، 1971.

9 ـ دولينسكي، ريتشارد. ترجمة رالف رزق الله «سيكولوجية التعلم البشري». بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1987.

10 ـ زكي، أحمد. «علم النفس التربوي». القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1972.

11 ـ سرحان، الدمرداش. «المنهاج». القاهرة: دار الهنا للطباعة، 1969.

12 ـ سعد، جلال. «المرجع في علم النفس». القاهرة: دار المعارف، 1978.

13 ـ عاقل، فاخر. «علم النفس التربوي». بيروت دار العلم للملايين، 1978.

14 ـ غالب، مصطفى. «في سبيل موسوعة نفسية». بيروت: دار الهلال، 1980.

38 ـ العاملي، زينب. «الدر المنثور في طبقات ربات الخدور». القاهرة: المطبعة الكبرى الاميرية ببولاق، 1312 هـ.

15 ـ عبد العزيز، صالح. «التربية وطرق التدريس». الجزء الثالث. القاهرة: دار المعارف بمصر. 1975.

16 ـ عزت، أحمد. «أصول علم النفس». ط 6. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، 1966.

17 ـ عيسوي، عبد الرحمن. «علم النفس الاجتماعي». بيروت: دار النهضة العربية، 1974.

18 ـ غالب، مصطفى. «في سبيل موسوعة نفسية». بيروت: دار الهلال 1981.

19 ـ غازدا، جورج وكورسيني، ريموندجي. «نظريات التعلُّم». ترجمة علي حسين عجاج، الكويت: عالم المعرفة، 1986.

20 ـ الغريب، رمزية. «سيكولوجية التعلم». ط 2 القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية، 1959.

21 ـ فهمي، مصطفى. «علم النفس الاكلينيكي». بيروت: دار الهلال 1980.

22 ـ كلونييه، فرانسوا. «الصحة النفسية». ترجمة: جميل ثابت وميشال أبي فاضل، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1992.

23 ـ لازاروس، ريتشارد. «الشخصية». ترجمة محمد غنيم ومحمد عثمان نجاتي. 1983.

24 ـ الموصفي، الشيخ حسين. «الوسيلة الأدبية للعلوم العربية». القاهرة: مطبعة المدارس الملكية، 1292 هـ.

25 ـ يونج، كارل. «النماذج النفسية». القاهرة: دار المعارف، 1925.

المراجع الأجنبية

1- Atkinson, Rita and Richard, and Edward Smith «Introduction to Psychology». New York: Harcourt co. 199.

2- Bandora, A. «Aggression: A social Learning». Englewood Cliffs, N. J. prentice Hall, 1973.

3- Catania, A. C. «Psychology of Learning». N.Y: Academy of Science, 1978.

4- Chewa, B. «The society: Introduction to sociology», 1961.

5- Cole, L. «Psychology of Adolescence». 6th. Ed; New York: Rine Hart and Winston.

6- Crow. D. «Adolescence Development and Adjustment». 2nd Ed; New York: Mcgrow Hill 1979.

7- Dikinson', O. «Environment and Heredity». 1968.

8- Edwin, E. and Conklin, p. «Heredity and Environment». N.Y. Mcgraw Hill, 1971.

9- Freud, S. «The Ego and the Id». 1947.

10- Harper, B. «Social Psychology». New York: University Press, 1976.

11- Howe, M. «Learning For Young Children», New York: Mcmilan press, Ltd, 1975.

12- Izex, S. «The Children we Teach». New York: Hill company, 1958.

13- Kofica, K. «Principles of Gestat psy». London, 1939.

14- Learner, Richard and Hultsch, David. «Human Development». New York: Mcgraw Hill, 1983.

15- Lundberg, G. Larson, O. «Sociology». New York: Harper and Bros, 1958.

16- Ospesov, G. «Sociology- Problem of Theory and Method». Moscow: First printing, 1969.

17- Rotter, J. «Personality Theory». N. Y: Van Norstrand, 1967.

محتويات الكتاب

1996 /7 /565

هذا الكتاب

يعالج هذا الكتاب الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة بدءاً من طبيعتها مروراً بمرتكزاتها وانتهاءً بقياسها.

كما يشمل أيضاً التداخل بين الشخصية والنفس من نواحيها المختلفة، بالإضافة إلى العلاقة الوثيقة بينها وبين عملية التعلم حيث تؤثر فيها سلباً وإيجاباً.

ولقد أفردَ المؤلف ملحقاً خاصاً حول الشخصية العربية نظراً لما تحتله هذه الشخصية من أهمية في حياتنا الراهنة، شارحاً ومحللاً ومعالجاً، حتى يستطيع القارىء الكريم المقارنة بين ما هو عام في الشخصية وما هو في بيئتنا العربية.

لهذا يعتبر الكتاب مرجعاً لطلبة علم النفس والتربية وكذلك للمعلمين والمربين.

الناشر

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع